

# Liderança em contexto escolar

Dimensões para a análise  
da regulamentação sobre  
diretores e diretoras de  
escolas na Ibero-América



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO  
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN  
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

**inee**

Instituto Nacional  
de Evaluación  
Educativa

**70E1**  
1 9 4 9 - 2 0 1 9

Este livro foi elaborado para que tenha a maior divulgação possível e, desta forma, contribuir para o conhecimento e o intercâmbio de ideias. Autoriza-se, portanto, a sua reprodução sem fins lucrativos, desde que a fonte seja citada.

© Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)  
Bravo Murillo, 38  
28015 Madrid, España  
<http://www.oei.es>

Tradução: Elaine Troster  
Correção de texto: Agencia Desenlaces  
Design e layout: Mónica Vega  
ISBN: 978-84-7666-229-8

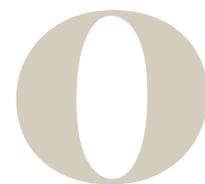
# Índice

<b>0</b>	Apresentação.	5
	Introdução.	7
<b>01</b>	Revisão conceitual.	11
<b>1.1</b>	Introdução: o Relatório Miradas sobre a Educação na Ibero-América 2017 (OEI) como ponto de partida.	11
<b>1.1.1.</b>	A liderança escolar sob debate.	12
<b>1.1.2.</b>	Boas práticas e direção educacional na Ibero-América.	17
<b>1.2</b>	Opção por um modelo específico de liderança escolar.	25
<b>1.2.1.</b>	A liderança escolar no âmbito dos princípios de <i>inclusão, interculturalidade, corresponsabilidade e sustentabilidade na educação</i> : o mandato das Metas Educativas 2021 e dos ODS 2030.	26
<b>1.2.2.</b>	O modelo de liderança “pedagógico, inclusivo e distribuído”.	27
<b>1.3</b>	O desafio de elaborar uma metodologia integral para analisar as boas práticas de fortalecimento da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.	35
<b>1.3.1.</b>	Seleção de estudos comparativos significativos sobre políticas de liderança escolar.	37
<b>02</b>	Proposta metodológica para identificar as boas práticas para o fortalecimento do modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído nas políticas públicas de direção escolar.	49
<b>2.1</b>	Introdução: uma proposta para o debate.	49
<b>2.2</b>	Matriz de especificações.	50
<b>03</b>	Bibliografia.	61
<b>04</b>	Anexo.	65



# Apresentação

## de liderança em contexto escolar



O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 da Agenda 2030 estabelece que a educação deve responder a requisitos de qualidade, ser inclusiva, equitativa e oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As metas de qualidade, inclusão e equidade nos posicionam na Ibero-América mais além do que como objetivos quantitativos de acesso e cobertura que, felizmente, já estão começando a registrar altos níveis de cumprimento. Consequentemente, essas metas surgem como novas prioridades nas políticas educacionais que hoje, finalmente, podem ser construídas a partir das evidências oferecidas pelas avaliações. Os objetivos podem ser, entre outros, melhorar o desempenho docente ou prestar mais atenção à liderança escolar para conseguir um melhor exercício profissional dos diretores e diretoras dos centros educacionais.

Reconhecer e valorizar a importância da liderança não foi uma tarefa fácil durante vezes quando foi tratada como questão negligenciada nos debates ideológicos, pedagógicos ou em propostas reformistas que obedeciam a outras prioridades. No entanto, talvez como resultado da recente universalização da cultura de avaliação, foram geradas evidências que revelaram a suma importância da função do diretor na escola, uma instituição organizacional e funcional chave que possui o objetivo educacional mais reconhecido devido à sua capacidade de autonomia e que pode contar com um projeto educacional próprio e a possibilidade de receber avaliações externas.

Apresentamos um estudo que é resultado de um trabalho colaborativo ibero-americano realizado no âmbito do programa “Metas educativas 2021”.

Chegou o momento em que as recomendações feitas por Michael Fullan e Andy Hargreaves, no final do século passado, sobre a necessidade de fazer uma transição a partir das reformas dos sistemas, para a reforma das escolas, com o objetivo de alcançar uma melhoria efetiva da educação; ou, como foi afirmado mais recentemente por Mariano Fernández Enguita, apostando em mais escola e menos sala de aula, nos levam a reivindicar a figura de um diretor ou uma diretora com alta qualificação e grande capacidade de gestão e de liderança.

Apresentamos um estudo que é resultado de um trabalho colaborativo ibero-americano realizado no âmbito do programa “Metas educativas 2021”. Nele, tendo como objetivo máximo a melhoria da qualidade da educação, foram identificadas, distribuídas e sistematizadas as boas práticas no campo da liderança educacional, um trabalho que deu origem à ferramenta de avaliação que compartilhamos com a esperança de que ela desperte seu interesse e que possa ser útil.

O atual Programa-Orçamento 2019-2020 da OEI, aprovado pelo seu 77º Conselho

Diretivo, dá continuidade à linha de trabalho desenvolvida nos últimos anos e continua apostando na liderança escolar como estratégia fundamental para a melhoria da educação, atualmente no contexto da Agenda 2030. Tal programa sustenta que na Ibero-América a qualidade e a gestão dos recursos estão intimamente relacionadas com o desempenho do aluno.

Não encerraremos esta apresentação sem deixar de reconhecer e agradecer ao Instituto Nacional de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha pela colaboração e apoio que nos prestaram em todos os momentos para tornar possível este trabalho.

---

**MARIANO JABONERO**

**SECRETÁRIO-GERAL  
DA ORGANIZAÇÃO DOS  
ESTADOS IBERO-AMERICANOS  
PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA  
E A CULTURA (OEI)**

---



# Introdução



“a liderança escolar é atualmente uma  
prioridade na política educacional mundial”

(Pont, Nusche e Moorman, 2008:3).

A atenção dada à liderança escolar ganhou destaque nas últimas décadas como consequência da importância que a pesquisa educacional atribui a ela como um fator na qualidade do ensino. Parece ser confirmado o diagnóstico que apenas alguns anos atrás a própria OCDE fez ao afirmar que *“a liderança escolar é atualmente uma prioridade na política educacional mundial”* (Pont, Nusche e Moorman, 2008:3).

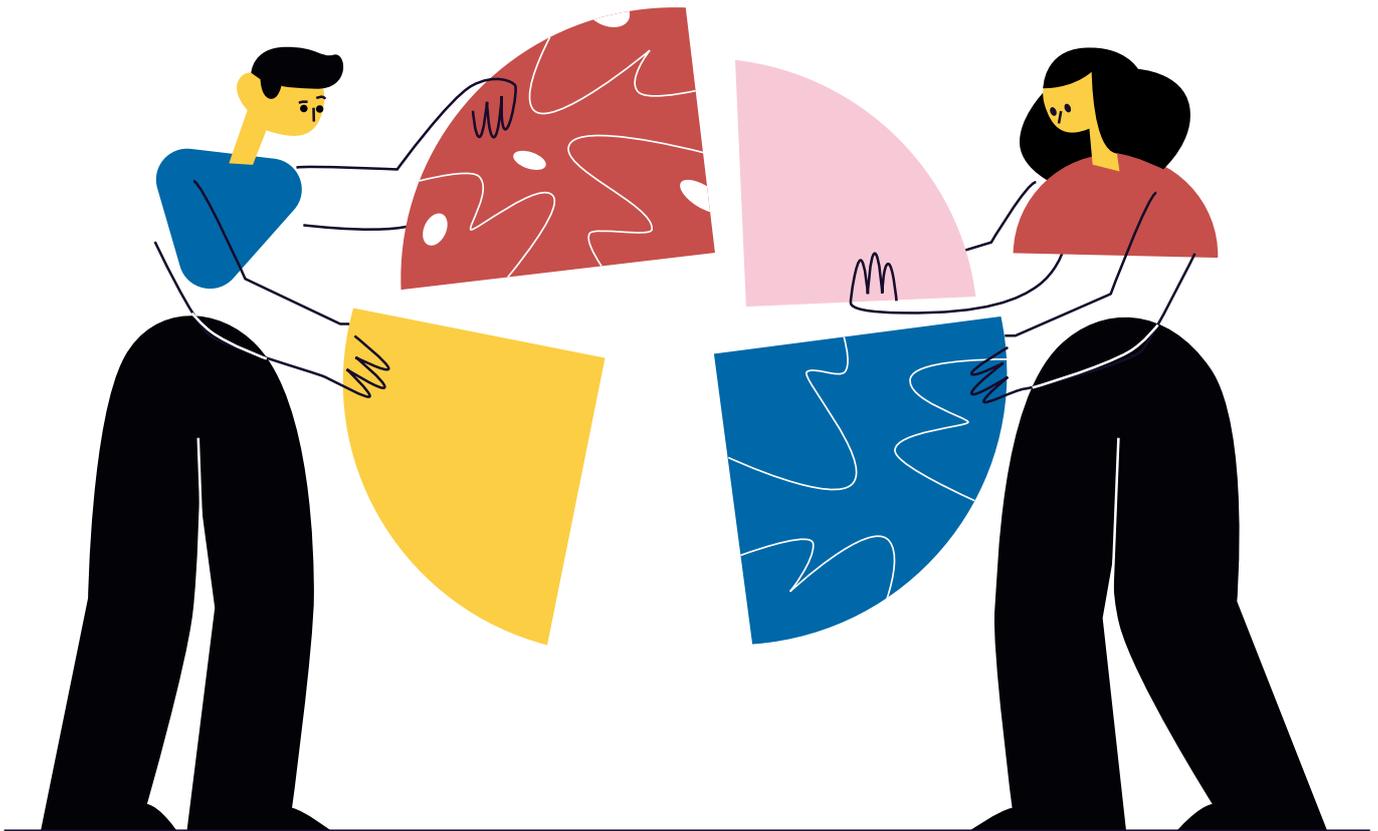
O interesse em avançar na identificação de modelos pragmáticos sobre a função dos diretores de escolas está crescendo em nível mundial e também na região.

Nesse contexto, o sétimo relatório da OEI, *Miradas sobre a Educação na Ibero-América de 2017*, centrou-se inteiramente na análise da liderança de diretores e diretoras de escolas na Ibero-América, abordando diversos aspectos referentes à direção educacional, entre os quais se encontra a identificação e disseminação de boas práticas.

Apesar dos esforços realizados, verificou-se que, embora todos os países tenham experiências de destaque, existem claras dificuldades para a sua identificação: a ausência de critérios claros sobre a sua definição, bem como a falta de ferramentas de sistematização, significa que, por vezes, muitas das ações executadas não podem ser estruturadas para a sua socialização.

A análise realizada também destacou a importância da contextualização como parte central da tarefa de seleção de boas práticas. Conhecer e entender a realidade específica em que uma atividade gera consequências positivas é essencial para analisar e compreender o sucesso da proposta e, em última análise, poder divulgá-la e reproduzi-la.

Diante do exposto, considerou-se apropriado abrir a reflexão sobre o próprio conceito de boas práticas no campo da liderança contexto escolar, bem como avançar na definição de critérios claros e consensuais e na elaboração de instrumentos que contribuirão a sistematizar essas



---

“O trabalho apresentado aqui é resultado dos processos de análise e reflexão mencionados acima e procura *“elaborar uma ferramenta para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América”*.”

experiências úteis e positivas para o conjunto dos países da região.

A proposta de trabalho foi apresentada na 76ª Reunião do Conselho Diretivo (Buenos Aires, agosto de 2017), sendo aprovada pelos ministros e ministras da Educação ibero-americanos a construção de uma **“Ferramenta para a análise da regulamentação sobre diretores e**

**diretoras de escolas na Ibero-América”**.

A OEI, em estreita colaboração com o Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEE) do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha, preparou este relatório com o objetivo de servir de base para que os países possam analisar como os seus sistemas educacionais estão promovendo e

desenvolvendo, de acordo com a regulamentação vigente, um modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

O documento contou, para sua elaboração, com a participação de especialistas de reconhecido prestígio na região. Notavelmente, Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, especialista em

## “Trata-se de uma ferramenta que deve permitir a identificação de boas práticas para a promoção de uma melhor liderança escolar em políticas públicas”

educação, preparou o documento base sobre o qual foi realizado um rigoroso processo de validação, tanto em relação ao conteúdo quanto à validade da ferramenta a ser aplicada nos diferentes países da Ibero-América.

Por um lado, em fevereiro de 2019, foi realizado um workshop para analisar e validar a ferramenta do qual participaram especialistas de diversos perfis (da administração pública espanhola, estatísticos, catedráticos e catedráticas de universidades, diretores e diretoras e inspetores e inspetoras de centros educacionais) que revisaram a proposta e efetuaram contribuições e modificações, tanto no plano conceitual quanto nos critérios de mensuração e nos indicadores propostos.

Em um segundo momento, como parte do processo de validação, foi solicitado aos países que realizassem um exercício de avaliação das dimensões e dos indicadores acordados. As informações recebidas foram sistematizadas e discutidas na IX Reunião do Conselho Reitor do Instituto de Avaliação da OEI, realizada nos dias 25 e 26 de abril de 2019 em Madri, onde participaram os responsáveis pelos institutos e unidades de avaliação da educação nos países.

O trabalho apresentado aqui é resultado dos processos de análise e reflexão mencionados acima e procura “elaborar

uma ferramenta para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América”. Para o seu desenvolvimento, foi tido em conta o projeto coletivo ibero-americano ilustrado nas *Metas Educativas 2021 (OEI, 2010)*, cujas fontes de inspiração foram os Objetivos do Milênio e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT, UNESCO, 2000-2015). Além disso, foram incorporados os avanços previstos nos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, Agenda 2015-2030)*, que especificam uma série de princípios que buscam alcançar o direito à uma educação de qualidade para todos os alunos de escolas da região.

Trata-se de uma ferramenta que deve permitir a identificação de boas práticas para a promoção de uma melhor liderança escolar em políticas públicas, levando em consideração a heterogeneidade de situações nos países que compõem a região e cujo documento final foi estruturado de acordo com as seguintes premissas:

>> Baseia-se nas contribuições do *Relatório Miradas 2017 (OEI)*, uma vez que é o antecedente imediato e do qual deriva.

>> A argumentação começa na revisão conceitual e culmina na implantação de uma proposta metodológica.

>> A análise conceitual apresenta uma reflexão sobre os “modelos de liderança” a fim de identificar aquele que seja o mais coerente com os princípios que sustentam a agenda ibero-americana e internacional no que diz respeito à educação. Além do que, esse “modelo” é caracterizado pela abordagem do conjunto de responsabilidades que o diretor da escola deve possuir.

>> Além disso, as decisões tomadas (conceituais e metodológicas) são apresentadas de forma que possam ser replicadas e submetidas à crítica intersubjetiva de especialistas e instituições interessadas.



# Revisão Conceitual

## 1.1.

### **Introdução: o Relatório Miradas sobre a Educação na Ibero-América 2017 (OEI) como ponto de partida**

É crucial iniciar pela revisão conceitual contida no Miradas 2017, dedicado integralmente ao desenvolvimento profissional e à liderança de diretores e diretoras de escolas na Ibero-América. E são dois os fundamentos de suma importância a serem seguidos: **liderança escolar e boas práticas em políticas públicas**. Ao longo do relatório são levantadas essas questões, cujas contribuições passamos a sintetizar para levá-las em consideração, e também para saber de que forma podemos contribuir mais para alcançar a clareza conceitual necessária para o uso da ferramenta, que é objeto deste trabalho. Os dois primeiros capítulos apresentam a revisão sobre liderança escolar; o terceiro centra-se nos processos de seleção, formação e desenvolvimento profissional dos diretores e diretoras da região; o quarto destina-se à avaliação de desempenho dos diretores e diretoras; por fim, o quinto capítulo discorre sobre a revisão sobre o conceito de boas práticas nessa área.

### 1.1.1.

## A LIDERANÇA ESCOLAR SOB DEBATE

No primeiro capítulo do Relatório Miradas 2017, dedicado às funções e responsabilidades dos diretores e diretoras escolares ibero-americanos, encontramos uma revisão conceitual abrangente sobre a gestão escolar e a liderança de diretores (OEI, 2017: 15-30). Resumiremos os aspectos-chave, com ênfase especial à liderança no contexto escolar.

Esta revisão visa: a) distinguir as categorias próprias dos tópicos de gestão escolar e liderança de diretores; e b) adotar uma abordagem que possibilite a articulação entre teoria, regulamentação e prática. A revisão conceitual permite concluir o seguinte (ob. cit.: 19):

>> A **gestão escolar** parou de referir-

se apenas ao conjunto de atividades administrativas e de organização de recursos, para incluir o seu impacto na prática de ensino, no desenvolvimento acadêmico dos alunos e na promoção da participação social na educação;

>> A análise da **liderança**, que inicialmente era feita por meio da descrição de tipologias e estilos, foi evoluindo até ser analisada como um **conjunto de responsabilidades** para enfrentar a complexidade das interações que ocorrem nas comunidades educativas, entre as escolas e com o sistema do qual fazem parte. Esta abordagem sistêmica está cada vez mais distante daquelas que oferecem uma categorização desarticulada destes fenômenos.

“Resumiremos os aspectos-chave, com ênfase especial à liderança no contexto escolar”



Ao analisar as **tarefas relacionadas à gestão escolar**, alguns autores as agrupam em quatro dimensões principais: administrativa, política, curricular e de convivência (ob. cit.: 20). Reproduzimos aqui a tabela em que o Relatório Miradas 2017 apresenta as tarefas de gestão organizadas em tais dimensões, nas quais a liderança é incluída como uma quinta dimensão, que não se refere a áreas ou domínios de ação, mas sim à maneira pela qual os processos são realizados. De fato, a liderança é uma dimensão transversal na qual são destacadas as competências comportamentais que aqueles que ocupam cargos de direção devem desenvolver (Tabela 1).

**Tabela 1. Dimensões da gestão escolar**

DIMENSÕES	DESCRITORES
<b>POLÍTICA EDUCACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar o cumprimento das normas.</li> <li>• Monitoramento, regulação, vigilância e controle de objetivos e metas.</li> <li>• Autonomia e tomada de decisões.</li> <li>• Identificação, gestão e resolução de conflitos.</li> <li>• Articulação com instâncias municipais, estaduais, centrais e com outras escolas.</li> </ul>
<b>ADMINISTRATIVA FINANCEIRA OU ORGANIZACIONAL OPERATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar o crescimento da escola.</li> <li>• Gerenciar recursos: humanos, financeiros, materiais e de tempo.</li> <li>• Gerenciar o desenvolvimento profissional da equipe docente e de assistentes da área de educação.</li> <li>• Gerenciar os processos a seu cargo, a avaliação e a prestação de contas.</li> </ul>
<b>GESTIÓN CURRICULAR O TÉCNICA-PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar condições para a gestão do conteúdo curricular.</li> <li>• Desenvolver estratégias educacionais do estabelecimento e da intencionalidade pedagógica.</li> <li>• Assessorar os professores em seus processos de ensino, fornecimento e instalação de equipamentos e materiais didáticos.</li> <li>• Gerenciar a melhoria contínua dos processos e resultados de aprendizagem.</li> <li>• Orientar os alunos para o seu desenvolvimento futuro.</li> <li>• Orientar os alunos e as suas famílias.</li> </ul>
<b>GESTÃO CURRICULAR OU TÉCNICO-PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura organizacional, cultura própria: crenças, representações e expectativas.</li> <li>• Articulação com o contexto.</li> <li>• Gerenciar redes sociais, interação e convivência escolar: famílias, autoridades escolares e locais.</li> <li>• Prevenir situações de risco psicossocial.</li> </ul>

#### A QUINTA DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR

<b>COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS (LIDERANÇA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do contexto do centro escolar.</li> <li>• Liderança efetiva, tomada de decisões.</li> <li>• Comunicação para a interação: informação, animação, sensibilização, formação e motivação.</li> <li>• Trabalho em equipe, reuniões de trabalho, reflexão sobre a prática: autoavaliação e avaliação, observações de cursos e outras atividades.</li> <li>• Gestão da inovação.</li> <li>• O compromisso social.</li> </ul>
---	--

Fonte: (OEI, 2017: 21-22).

Em todas as dimensões, a literatura revisada coloca o foco da gestão escolar em seu impacto na prática docente, no desenvolvimento acadêmico dos alunos e na promoção da participação social na educação. De fato, isso se parece muito com os conceitos de gestão e liderança escolar, embora alguns autores (Uribe, 2005) considerem necessário compreender a diferença entre gestão e liderança. Enquanto a gestão se refere à complexidade da organização, a liderança envolve a execução de mudanças (Tabela 2).

Tabla 2. Distinção entre gestão e liderança (Uribe, 2005:109)

GESTÃO	LIDERANÇA
<i>Por meio do planejamento, de orçamentos, de metas, estabelecendo etapas, objetivos.</i>	Por meio da definição de uma orientação, elaborando uma visão de futuro aliada a estratégias que permitam introduzir mudanças.
<i>A capacidade de elaborar o plano é alcançada por meio da organização e da provisão de pessoal.</i>	O plano é desenvolvido por meio da coordenação de pessoas; isto é, comunicar e tornar compreensível a nova orientação.
<i>Garantia do plano: por meio do controle e da resolução de problemas em comparação com o plano original.</i>	Introduzir elementos de motivação e inspiração para garantir o cumprimento do plano.

Fonte: OEI, 2017:26.

“ De fato, a “liderança no contexto escolar” refere-se a *“um conjunto de atitudes, conhecimentos, habilidades e competências que permitem que os agentes responsáveis pela gestão das escolas cumpram com suas responsabilidades, resolvam conflitos e gerem inovações para alcançar a melhoria”* ”

Esta abordagem tem duas implicações: a) o desenvolvimento dessas capacidades é desejável em todos os membros da comunidade escolar a partir de uma cultura colaborativa; e b) as competências relativas às relações humanas e à liderança, em particular, devem ser aspectos centrais da preparação e do desenvolvimento profissional dos diretores das escolas (ob. cit.: 27).

De fato, a “liderança no contexto escolar” refere-se a *“um conjunto de atitudes, conhecimentos, habilidades e competências que permitem que os agentes responsáveis pela gestão das escolas cumpram com suas responsabilidades, resolvam conflitos e gerem inovações para alcançar a melhoria”* (ob. cit.: 26). A partir desta perspectiva, os diretores e diretoras de escolas, como responsáveis pela construção do projeto escolar, além de serem administradores que cumprem com as disposições oficiais, são *“os líderes que catalisam a criação de uma visão distribuída do que a comunidade escolar pode chegar a ser”* (ob. cit.: 26).

O Relatório Miradas reforça que organizações como a OCDE propuseram há muito tempo uma **redefinição das responsabilidades do diretor ou diretora escolar** de fortalecer a sua liderança no contexto escolar, conseguindo gerar impacto no aprendizado dos alunos. Para tal, foram determinadas quatro áreas de atuação fundamentais: *“o apoio, a avaliação e o desenvolvimento da qualidade do ensino; o estabelecimento de metas, a avaliação e a prestação de contas; a administração financeira estratégica e a gestão de recursos humanos; e a colaboração com outras escolas”* (OREALC/UNESCO, 2014: 22).

O segundo capítulo do *Miradas 2017*,ocado na situação do diretor ou diretora escolar na região, procura proporcionar um conjunto atualizado de indicadores comparáveis internacionalmente, com base nas informações extraídas do questionário conduzido pelo Instituto de Avaliação (IESME) da OEI. Após complementar a revisão conceitual de liderança escolar e revisar a literatura sobre políticas e práticas relativas à liderança educacional, um aspecto que será desenvolvido em uma seção posterior deste documento, o capítulo oferece uma visão global do perfil dos diretores e diretoras de escolas na Ibero-América. Posteriormente, é apresentado um resumo compêndio de funções (ou atribuições) e competências (capacidades, habilidades e conhecimentos) dos diretores das escolas dos países membros da OEI, de acordo com a regulamentação vigente nos diferentes países. Em termos gerais, as funções envolvem as atividades ou atribuições referentes à gestão escolar em quatro dimensões: administrativo-financeira; curricular e técnico-pedagógica; política; e para a convivência social e comunitária.

Quanto às competências, para analisar as informações coletadas nos questionários preenchidos pelos diferentes países, é utilizada a classificação elaborada por Villa e Poblete (2007). Neste documento, as competências são agrupadas em três categorias principais: instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

**Competências instrumentais:**  
cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas.

**Competências interpessoais:**  
individuais e sociais.

**Competências sistêmicas:**  
de capacidade empreendedora, de organização, de liderança e de realização.

“qual é o papel do diretor ou diretora da escola?”

O que se espera dele nesse novo ambiente?”

Esta análise é complementada por uma revisão da autonomia exercida pelos diretores e diretoras de escolas ibero-americanas em quatro áreas da gestão escolar: recursos humanos, recursos financeiros, recursos materiais e desenvolvimento curricular.

O Relatório *Miradas 2017* indica, utilizando diversas fontes autorizadas, três ideias centrais intimamente relacionadas (ob. cit.: 65-66):



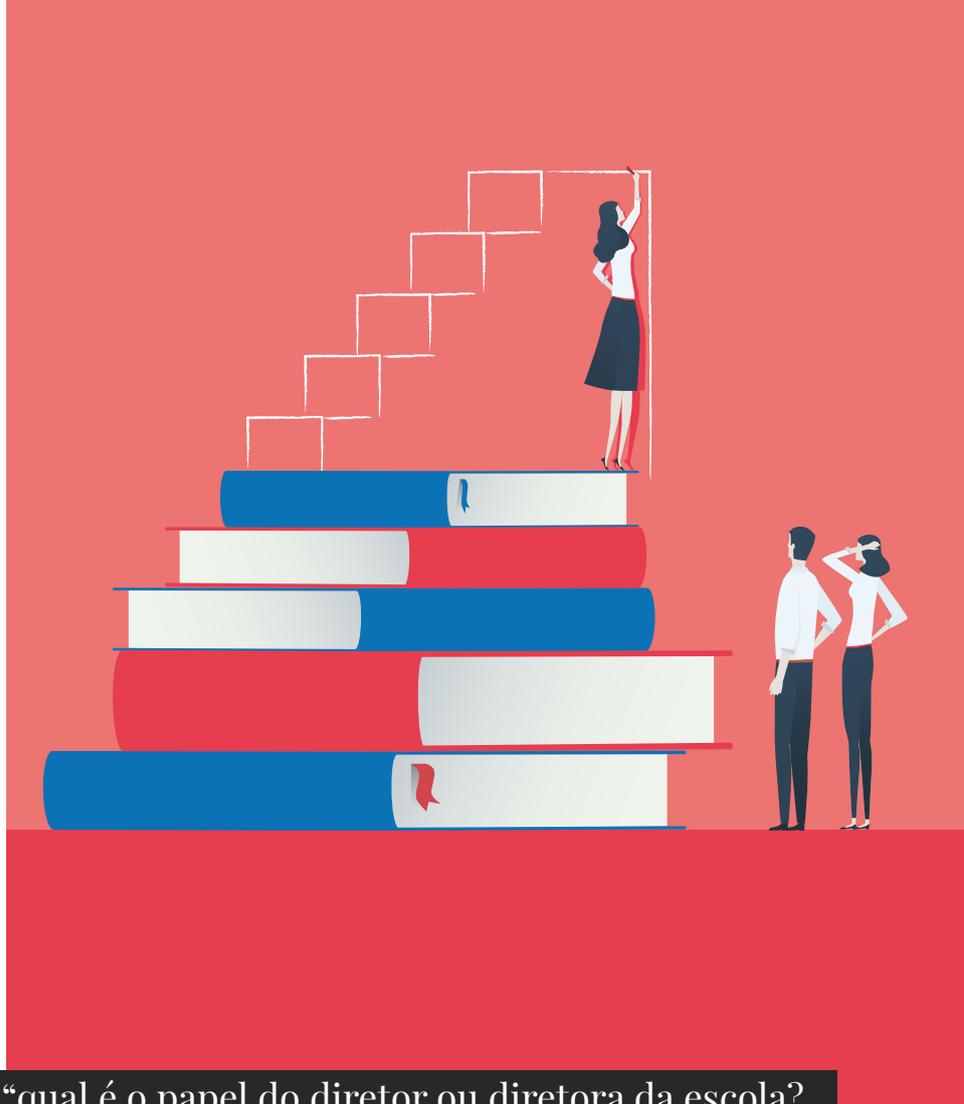
Atualmente, o desempenho do diretor ou diretora deve ser avaliado com a perspectiva de favorecer comportamentos, atitudes e práticas que beneficiem o funcionamento da escola e a melhoria do ensino e da aprendizagem.



Aumentar o interesse em desenvolver capacidades e competências para a formação em liderança escolar e para enfrentar um contexto em rápida transformação.



Saber quais competências são desejáveis diante das novas atividades e desafios é um dos principais aspectos para o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho do diretor ou diretora.



Definir essas capacidades pressupõe responder a uma pergunta anterior: qual é o papel do diretor ou diretora da escola? O que se espera dele nesse novo ambiente?

As revisões conceituais incluídas no capítulo 2 do Relatório Miradas 2017 oferecem respostas de grande interesse para essas perguntas. As principais são as revisões de Leithwood (2004), de Pont, Nusche e Moorman (2008), analisando 22 sistemas educacionais da OCDE, a de Hitt e Tukker (2016), que serão expostas na seção a seguir, ou a da OCDE/OREALC/ UNESCO, com base na revisão de oito sistemas educacionais da região realizada por Weinstein, Muñoz e Hernández (2014).

O estudo de Weinstein, Muñoz e Hernández (2014) sobre a liderança escolar desenvolvido em oito sistemas educacionais da região alerta que procuremos não esquecer em nosso estudo que: *“as políticas atuais são parciais e atuam de forma isolada em algumas das seguintes dimensões consideradas relevantes para o fortalecimento da liderança escolar:*

- A** *Definição de funções e padrões para o desenvolvimento.*
- B** *Seleção, promoção e avaliação de seu desempenho.*
- C** *Status, condições de trabalho e remuneração.*
- D** *Formação inicial e contínua.*

*As duas últimas dimensões, referentes ao status e à formação, geralmente não têm sido uma prioridade e ainda se encontram pouco articuladas com as demais políticas educacionais, particularmente com o grau de autonomia dos diretores e diretoras, ainda muito limitado nos países latino-americanos” (OEI, 2017: 68).*

A revisão conceitual sobre liderança escolar realizada no Relatório Miradas 2017 (OEI) oferece uma visão global do debate sobre o assunto, que considera **mais adequada uma liderança escolar que reúna de forma coerente as características fundamentais dos modelos pedagógicos, inclusivos e partilhados.** Na seção 2 deste trabalho, essas contribuições serão abordadas justificando uma metodologia *ad hoc* que facilite a análise de políticas públicas voltadas ao fortalecimento do modelo.

O capítulo 3 do relatório Miradas 2017 centra-se especificamente nos processos de seleção, formação e desenvolvimento profissional dos diretores e diretoras na região. Neste capítulo, com base nas respostas do questionário do IESME-OEI, é oferecida uma revisão a situação dos diferentes países no tocante a essas questões. As conclusões principais são resumidas nos seguintes pontos (OEI, 2017: 106-108):

- O pré-requisito que todos os países exigem para conceder um cargo de diretor ou diretora em centros públicos é a experiência docente. No entanto, existem diferenças entre os países no tocante à exigência de níveis específicos de qualificação, tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias.
- Os procedimentos para a seleção de diretores e diretoras nas escolas públicas da região consistem, na maioria dos países, na realização de um exame, embora também existam numerosos casos em que a apresentação de um projeto é necessária. A eleição por parte da comunidade escolar é menos frequente, embora existam países que optem por uma fórmula mista. Nas escolas privadas, geralmente é a própria instituição que estabelece seus critérios e apenas de forma excepcional é exigido algum pré-requisito.
- Aproximadamente a metade dos países exige algum tipo de formação

para o desempenho da direção escolar. Geralmente, essa formação está relacionada à liderança e a particularidades da administração e gestão das escolas, além de questões referentes à comunicação, relacionamento interpessoal, resolução de conflitos e trabalho em equipe. São poucos os países que incluem as visitas de observação e atividades de pesquisa na formação.

- Em geral, não existem programas formalizados de iniciação profissional para diretores e diretoras de escolas nos países da OEI, com algumas exceções. Uma minoria de países planeja de forma obrigatória ou voluntária a participação de novos diretores e diretoras em programas de orientação, de administração, de coordenação de equipes ou de resolução de conflitos.
- No que se refere à formação contínua ao longo da carreira profissional, apenas cinco países a exigem de forma obrigatória. A maioria dos países oferece tal formação de maneira voluntária e entre as atividades mais frequentes destacam-se os cursos ou workshops, seguidos da participação em congressos ou seminários. Existem outros tipos de atividades de formação, tais como a participação em redes de escolas, as visitas de observação a outras escolas ou os cursos de formação em empresas.
- A carreira profissional dos diretores e diretoras é diferente da docente. Em mais da metade dos países, a nomeação como diretor ou diretora tem um impacto em longo prazo no aumento salarial. Além disso, um bom número de países prevê a melhoria do nível profissional ao longo da carreira como diretor ou diretora e a vantagem no acesso a cargos dirigentes na administração educacional. Um número menor de países oferece a vantagem dos diretores e diretoras ocuparem postos de inspeção educacional.

O Capítulo 4 de *Miradas 2017* destina-se à avaliação de desempenho dos diretores e diretoras. Ele descreve as limitações que a pesquisa sobre esse tema ainda enfrenta, tanto pela sua natureza recente, quanto pelo fato de que os estudos muitas vezes sofrem de rigor metodológico e de uma base teórica sólida, o que limita a possibilidade de que suas conclusões sejam usadas para a formulação de políticas em nível nacional. Aparte dessas limitações, o relatório faz as seguintes recomendações (OEI, 2017: 14-143):

- Os sistemas de avaliação de desempenho da liderança escolar devem garantir graus de adaptabilidade e flexibilidade ao contexto de atuação dos diretores e diretoras de escolas, uma vez que essa atuação é de natureza contingente e situacional.
- Os sistemas de avaliação devem considerar que os diretores e diretoras estão sujeitos a diferentes expectativas em relação ao desempenho por parte de

diversos grupos (estudantes, famílias, professores, supervisores, associações profissionais, etc.).

- As reformas educacionais criam oportunidades para reorientar os sistemas de avaliação de desempenho para a liderança escolar. Esses sistemas devem, na medida do possível dos países, ser integrados a outros sistemas de planejamento, gestão e avaliação educacional (de professores, alunos, escolas, etc).
- A qualidade dos sistemas de avaliação de desempenho da liderança escolar pode ser medida com base em critérios gerais dos sistemas de avaliação, tais como: credibilidade, confiabilidade, validade (interna e externa), simplicidade e relevância.
- Da mesma forma em que os sistemas de avaliação externos são indutores do currículo escolar, os sistemas de avaliação de diretores e diretoras de escolas são indutores de valores, visões

e práticas de gestão escolar.

- Quando o foco está na liderança pedagógica, é necessário superar a lacuna existente entre propósitos, critérios e instrumentos.
- Os parâmetros de desempenho de diretores e diretoras devem incluir as questões de equidade educacional no contexto escolar.
- A legitimidade dos parâmetros de avaliação dos diretores e diretoras depende do diálogo com a comunidade escolar. Para que os parâmetros estejam em conexão com a realidade da escola, deve ser incorporada uma dimensão de negociação.

A seguir, sintetizamos as contribuições da revisão realizada no Relatório *Miradas 2017* sobre outro pilar fundamental para este estudo: as “boas práticas”.

“exemplos bem-sucedidos de mudanças na maneira de agir que melhoram um estado de coisas existentes e que envolvem uma série de critérios ou padrões que são seguidos” (Abdoulaye, 2003: 3).



### 1.1.2.

## BOAS PRÁTICAS E DIREÇÃO EDUCACIONAL NA IBERO-AMÉRICA

No quinto capítulo do Relatório *Miradas 2017*, encontramos uma revisão do pilar “boas práticas (BP)”, realizado de acordo com três perspectivas: com carácter geral, referente à educação e à direção educacional.

### 1.1.2.1.

#### O conceito genérico de “boas práticas”

A partir de uma perspectiva geral, o relatório inclui diversas conceitualizações:

- BP como “exemplos bem-sucedidos de mudanças na maneira de agir que melhoram um estado de coisas existentes e que envolvem uma série de critérios ou padrões que são seguidos” (Abdoulaye, 2003: 3).
- BP como “exemplos paradigmáticos” (OEI, 2017: 147).
- No âmbito do Programa “Management of Social Transformations” da UNESCO (MOST, <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>):

Foram especificados quais são os atributos do conceito e os aspectos que o caracterizam. Em termos gerais, uma Boa Prática deve ser:

**INOVADORA** elabora soluções novas ou criativas.

**EFETIVA** demonstra um impacto positivo e tangível sobre a melhoria.

**SUSTENTÁVEL** devido a seus requisitos sociais, econômicos e ambientais, elas podem ser mantidas ao longo do tempo e produzir efeitos duradouros.

**REPLICÁVEL** serve de modelo para desenvolver políticas, iniciativas e ações em outros locais.

Na mesma linha, Gradaille e Caballo (2016) afirmam o seguinte em relação às boas práticas:

- O interesse em determinar os elementos que permitem identificá-las como boas práticas, tanto por sua excelência quanto por sua capacidade de se tornarem transferíveis.

- Existem diferentes critérios que permitem caracterizar uma boa prática, embora eles nem sempre respondam a certos princípios de seleção. No entanto, tratam-se de iniciativas dotadas de originalidade que inspiram o conceito de uma ação transferível, sustentável e inovadora, homologável em determinados territórios.
- Apresentam as características que uma experiência deve cumprir para ser considerada uma boa prática, complementando a proposta com indicadores específicos referentes à ação comunitária. Em ambos os casos, eles são construídos a partir das abordagens

realizadas por organismos internacionais, por entidades que representam o trabalho das administrações e pelo terceiro setor. Além disso, eles fazem uma introdução de alguns “Bancos de boas práticas” para destacá-los como um recurso que ajuda a melhorar as ações pedagógicas e sociais, aumentando a qualidade de vida das pessoas e das comunidades.

A Tabela 3 a seguir mostra os critérios aplicados por diferentes organizações indicadas por Gradaille e Caballo (2016) para a identificação de boas práticas:

Tabela 3. Critérios para a identificação de boas práticas

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (2003)	FUNDAÇÃO CEPAIM (2014)	OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA (2015)
Inovação-criatividade	Sustentável	Inovação
Eficácia-impacto	Efetiva	Possibilidade de cessão
Replicabilidade	Inovadora	Viabilidade
Sustentabilidade	Transferível	Corresponsabilidade
Relevância	Gera coesão	Liderança política
Ética e responsabilidade	Força, empoderamento	Definir responsabilidades
Trabalho em rede	Redes sociais	Impacto e transformação
Eficiente	Perspectiva de gênero	Retorno de informações

Fonte: Gradaille e Caballo (2016)

Por sua vez, Zabalza faz alguns esclarecimentos fundamentais, ao indicar que se algo distingue os discursos sobre “boas práticas” de outros que são mais abstratos ou desejáveis, é que, neste caso, **falamos sobre coisas que são, que estão sendo feitas e que funcionaram bem. Não se trata de um discurso sobre princípios, mas sim sobre prática** (Zabalza, 2012: 19).

Estamos de acordo com Zabalza (2012), embora, em nossa opinião, a avaliação das boas práticas estará sempre orientada por critérios de valor ou princípios. O próprio autor parece confirmar isso quando afirma que existem três processos-chave essenciais para a consecução de suas contribuições:

1 — Tornar evidente a relevância das boas práticas, o que significa ser capaz de **identificar o que as diferencia de outras práticas** que poderiam ser consideradas mais convencionais ou comuns.

2 — Analisar essas experiências **destacando as características e pontos fortes** que as justificam como “boas práticas”.

3 — O último processo deve centrar-se na visibilidade da boa prática, na divulgação dos resultados e impactos que permitem aplicá-las em outras situações.

Para a OEI (2017: 150), a descrição de qualquer boa prática deve, pelo menos, conter as seguintes seções:

- Contextualização e definição de objetivos.
- Descrição propriamente dita da prática (o que também inclui os recursos necessários para o seu desenvolvimento e a sua avaliação, entre outras questões).

## Uma “boa prática” é algo “ligado ao estudo de diferentes aspectos da melhoria educacional” (Escudero, 2009).

- Resultados, impactos e conclusões derivados dessa boa prática e que, em última análise, justificam poder considerá-la como uma Boa Prática.

### 1.1.2.2. Conceito de “boas práticas” com relação à educação

Na revisão incluída no Relatório *Miradas 2017*, é feita uma seleção de conceitualizações de BP, que resumimos abaixo:

- As BP em educação são “*exemplos de processos educativos focados, não apenas na melhoria da aprendizagem, mas também na construção de ambientes adaptados a diferentes contextos e realidades políticas, econômicas, sociais e educacionais*” (OEI, 2017: 148).
- Uma “boa prática” é algo “*ligado ao estudo de diferentes aspectos da melhoria educacional*” (Escudero, 2009).
- “*Uma boa prática é, portanto, uma experiência que, tendo demonstrado resultados positivos - eficácia e utilidade em um determinado contexto -, pode servir de guia para outras práticas que compartilham, em maior ou menor grau, os princípios, objetivos e procedimentos da primeira*” (OEI: 148, de acordo com a definição de Abdoulaye, 2003)
- Na perspectiva do Conselho Escolar do Estado da Espanha –CEEE– (<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>):

• “A noção de ‘boa prática’ não é apenas o que é definido na linguagem comum; isto é, vai muito além do que pode ser uma prática profissional considerada boa por seus autores e que possui algumas características que a tornam mais precisa, muito mais próxima de um conceito científico”.

• “Na educação, uma boa prática é uma iniciativa, uma política ou um modelo de ação bem-sucedido que **melhora**, em última instância, os processos escolares e os resultados educacionais dos alunos. A **natureza inovadora** de uma boa prática é complementada por sua efetividade. Nesse contexto, a inovação educacional vai muito além da mera produção de novidade; ela deve demonstrar a sua **eficácia e replicabilidade**. Somente nessas condições, uma ‘boa prática’ se torna uma ‘boa prática’, ou seja, na expressão de um conhecimento profissional ou técnico, empiricamente válido, formulado de forma a ser **transferível** e, portanto, de grande utilidade para a comunidade correspondente”.

O CEEE salienta que existem razões pelas quais é apropriado - particularmente no mundo da educação - identificar, reunir e disseminar as boas práticas. Entre elas, cabe destacar as seguintes:

- Permitem aprender com os outros.
- Facilitam e promovem soluções inovadoras, bem-sucedidas e sustentáveis para problemas em comum.
- Permitem estabelecer ligações entre as soluções empíricas efetivas, a pesquisa e as políticas.
- Proporcionam excelentes orientações para o desenvolvimento de novas iniciativas e a definição das políticas.

Além disso, o CEEE oferece recomendações sobre como apresentar uma BP: com o objetivo de facilitar a transferência de conhecimento e a comparação entre boas práticas, a sua apresentação será ajustada a um esquema comum de acordo com as seguintes regras:

- ✓ **Título** (deve ser conciso, porém significativo do conteúdo da boa prática).
- ✓ **Resumo** (deve extrair, em poucas linhas, o essencial da experiência para facilitar ao leitor uma primeira e rápida abordagem de seu conteúdo).
- ✓ **Antecedentes** (devem ser descritos o contexto, o problema inicial e os objetivos).
- ✓ **Estratégias e ações** (deve ser descrita a maneira pela qual, com base no problema, foram realizados progressos na consecução dos objetivos. Em resumo, o caminho da mudança e suas ferramentas essenciais).



- ✓ **Resultados** (devem ser descritos os efeitos finais das ações em termos de melhorias objetivas).
- ✓ **Conclusões** (os fundamentos da boa prática e das lições derivadas da experiência serão resumidos para que possam ser úteis para outras pessoas).

No processo de elaboração da ferramenta, serão tidas em conta, na medida do possível e como um guia intelectual, as quatro características de uma boa prática: inovadora, efetiva, sustentável e replicável.

Em geral, a revisão da literatura sobre boas práticas destaca a importância de **levar em consideração o contexto da prática**:

*“Nenhuma boa prática alcança essa atribuição de valor em abstrato: não existem boas práticas universais, pelo menos na educação. As boas práticas são sempre boas dentro de um contexto e sob algumas condições” (Zabalza, 2012: 20).*

Nesse sentido, é necessário ter em mente que as práticas que foram consideradas como “boas” possuem uma abordagem abrangente que facilita uma extensão a

outros contextos disciplinares, culturais e geográficos. **Assim, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo e a internacionalização das BPs são definidas como características valiosas para serem consideradas como tais** (OEI, 2017: 149).

Tal como para o Conselho Escolar do Estado da Espanha, para Rodríguez (2008) e Escudero (2009) também existem benefícios importantes no esforço de identificar, analisar e disseminar boas práticas:

- >> promover soluções inovadoras e sustentáveis para os problemas educacionais;
- >> proporcionar orientações para o desenvolvimento de novas iniciativas;
- >> definir políticas (em sentido abrangente) destinadas ao sucesso e à melhoria educacional;
- >> aprender uns com os outros;
- >> construir pontes entre agentes da comunidade educativa.

O Relatório Miradas 2017 (OEI) aborda, por último, o conceito de boa prática, relacionando-o com a gestão escolar.

### 1.1.2.3.

#### Conceito de boa prática com relação à direção escolar

Para elaborar instrumentos de coleta de informações, é essencial conhecer bem o conceito de boas práticas em geral e, em particular, sobre a direção escolar. Portanto, o quinto capítulo do Relatório *Miradas 2017* apresenta um sistema de detecção de boas práticas de direção

escolar na Ibero-América elaborado de forma ad hoc, que é indubitavelmente interessante, embora ainda não seja uma ferramenta focada na “liderança”, senão na direção escolar em um sentido amplo.

Os instrumentos desenvolvidos para promover a coleta de informações sobre esse tema nos países ibero-americanos consistiram em um questionário (enviado aos membros do Conselho Reitor das

Metas Educacionais 2021) e uma ficha-resumo de BP complementar (preenchida pelo Brasil, Espanha e México como um teste piloto).

Ambos os instrumentos não constituem uma ferramenta focada na “liderança”, mas sim na direção escolar em geral. Isso é observado na questão 5.1. do questionário, mostrada abaixo:

---

## RELATÓRIO MIRADAS SOBRE A EDUCAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA 2017

### 5. BOAS PRÁTICAS REALIZADAS NA IBERO-AMÉRICA

**5.1. A fim de apresentar exemplos que possam servir para repensar a atividade da direção escolar nos demais países da região, pedimos que você comente os casos que possam ser considerados como boas práticas.**

Estes casos podem ser sobre:

- a. Aspectos específicos da direção escolar
- b. Políticas públicas globais
- c. Políticas públicas específicas sobre um ou vários aspectos abordados neste questionário
- d. Experiências particulares de centros específicos
- e. Outros

---

**Resuma as principais ideias do(s) caso(s) selecionado(s). Se considerar necessário anexar algum documento explicativo, envie-o ao seguinte e-mail: [iesme@oei.es](mailto:iesme@oei.es)**

---

Esta pergunta foi respondida por 11 países de uma maneira muito heterogênea, razão pela qual foi difícil sistematizar as experiências.

Por sua vez, a pergunta 5.2. do questionário mencionado acima aborda o interesse no desempenho dos diretores em geral, não em sua liderança especificamente:

*“Existem relatórios nacionais de pesquisas sobre diretores e diretoras de escolas e seus desempenhos? Indique se possível os links ou referências a esses relatórios”.*

De qualquer forma, essa pergunta foi respondida por um número muito pequeno de países e suas informações foram muito sucintas (OEI, 2017: 151).

No tocante à “Ficha-resumo de boas práticas” (Tabela 4), podem ser recolhidas informações sobre os diretores que atuam em escolas - públicas e privadas - do ensino básico obrigatório,

sobre as políticas das administrações educacionais em nível nacional ou regional, bem como das performances nas escolas, abrangendo aspectos como:

- Modelos ou cursos de formação inicial específicos para a direção escolar.
- Admissão (requisitos) para a direção escolar de relevância especial.
- Acompanhamento de suas funções (especialmente na fase inicial como diretor ou diretora).
- Modelos ou cursos de formação permanente específicos para a direção escolar.
- Modelos desenvolvidos especificamente para melhorar o desenvolvimento profissional do diretor ou diretora escolar.

- Elaboração de modelos destinados a definir um desenvolvimento nas condições (incentivos) de trabalho do diretor ou diretora escolar.
- Modelos de avaliação específicos da direção escolar.
- Outros aspectos sempre identificados como práticas inovadoras que visam melhorar o desempenho e as funções da direção escolar.

Os aspectos mencionados fazem referência às diferentes etapas do que a literatura chama de “desenvolvimento profissional” (formação inicial, inserção, formação em serviço, incentivos e condições de trabalho). E, embora não seja enfatizada expressamente a liderança, seria possível tirar conclusões a esse respeito a partir

das informações enviadas pelos países. Essa inferência poderia ser feita, desde que as boas práticas políticas de liderança sejam traçadas de acordo com as políticas sobre as diferentes dimensões do desenvolvimento profissional do diretor ou diretora.

Embora as fichas-resumo tenham fornecido informações relevantes, elas não coletaram dados sobre BP em “direção escolar”, mas sim sobre BP em “desenvolvimento profissional e liderança dos diretores e diretoras” e, do ponto de vista metodológico, a comparabilidade das informações recolhidas por meio do questionário e da ficha apresentava dificuldades.

**Tabela 4. Ficha de coleta de informações sobre desenvolvimento profissional e liderança dos diretores e diretoras.**

BOAS PRÁTICAS DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E LIDERANÇA DE DIRETORES E DIRETORAS ESCOLARES FICHA-RESUMO	
1.	País/Região onde a prática está localizada:
2.	Instituição que promove ou organiza a prática:
3.	Propósito e objetivos a serem alcançados com a prática:
4.	Descrição da prática:
5.	Recursos necessários para o seu desenvolvimento (espaciais, temporais, pessoais):
6.	Avaliação da prática;
7.	Resultados, impactos e/ou produtos derivados dessa prática:

Fonte: Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017 (OEI).

Como já mencionamos, a ficha-resumo de BP foi preenchida, como piloto, pelos Institutos de Avaliação do Brasil, México e Espanha. Nesses três países, foram totalizadas 11 fichas correspondentes a diversas escolas e realidades educacionais, sem incluir as medidas políticas adotadas pelas administrações públicas. De fato, as experiências que foram identificadas permitem avaliar quais são os fatores envolvidos nas boas práticas da função dos diretores (OEI, 2017: 153), mas apenas no contexto escolar.

Apesar dos interessantes resultados obtidos na análise da documentação (legislação, atas de congressos, projetos

etc.) coletados por meio do questionário e da ficha-resumo de BP, não foi possível fazer inferências diretas sobre as boas práticas das administrações públicas voltadas para a fortalecimento da liderança escolar em geral ou de um determinado modelo de liderança em particular. Tampouco era um objetivo inicial previsto no Relatório Miradas 2017 e, portanto, é necessário realizar este estudo de maneira mais aprofundada.

Como o próprio relatório reconhece (OEI, 2017: 163), além das limitações derivadas da heterogeneidade das informações fornecidas pelos países, a própria complexidade do conceito de “boa

prática” também não facilitou a tarefa. Esse fato é evidenciado por Zabalza (2012), quando lembra que os principais problemas referentes à conceitualização das boas práticas estão relacionados a três tipos de decisões:

- ⊗ A maneira, direta ou indireta, de acessar as práticas;
- ⊗ A determinação das áreas nas quais serão analisadas as boas práticas;
- ⊗ A identificação dos critérios que permitem identificar uma ação como “boa prática” com rigor e confiabilidade suficientes.

## LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO ESSAS ADVERTÊNCIAS, E COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DO RELATÓRIO MIRADAS 2017 SOBRE O CONCEITO DE BOAS PRÁTICAS EM DIREÇÃO ESCOLAR, NESTE TRABALHO, ADOTAMOS AS SEGUINTE DECISÕES:

**1//** Definir com precisão o escopo das boas práticas: *aquelas políticas públicas (elaboradas pelas administrações estaduais, municipais ou locais) que visam fortalecer a liderança no contexto escolar.*

**2//** Considerar que os atributos de uma boa prática no assunto em questão (políticas públicas que fortaleçam um modelo de liderança no contexto escolar de acordo com as Metas 2021 e a Agenda 2030 das Nações Unidas) são **essencialmente nove** (após analisar a revisão elaborada no Relatório Miradas 2017; Programa MOST da UNESCO; OIT, 2003; Abdoulaye, 2003; Escudero, 2009; Fundação CEPAL, 2014; Observatório Internacional da Democracia Participativa, 2015; Gradaille e Caballo, 2016; Conselho Escolar do Estado da Espanha; Zabalza, 2012; entre outros):

1. Ética.
2. Inovação ou capacidade de transformação.
3. Corresponsabilidade.
4. Viabilidade.
5. Eficiência.
6. Possibilidade de cessão ou replicabilidade.
7. Sustentabilidade.
8. Interculturalidade.
9. Interdisciplinaridade.



---

**3//** As boas práticas em políticas que fortalecem o modelo de liderança no contexto escolar de acordo com as agendas educacionais regionais e internacionais devem **ser selecionadas como tal, na medida em que produzam os seguintes efeitos:**

- Orientam o desenvolvimento de novas iniciativas e políticas referentes ao fortalecimento da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída: em termos de autonomia, competências, formação, motivação e reconhecimento dos diretores e diretoras de escolas.
- Aumentam as oportunidades para os diretores e diretoras escolares poderem liderar a melhoria do aprendizado de todos os alunos e alunas e, portanto, seu desenvolvimento e desempenho.
- Fortalecem o empoderamento dos diferentes membros da comunidade escolar e da própria escola como um todo (ODP, 2015).
- Geram aprendizado e coesão na comunidade escolar.
- Permitem estabelecer vínculos entre a teoria e a prática, e destas com as políticas públicas de liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.
- Promovem a coerência entre as políticas públicas que regulam a direção escolar.

---

**4//** O acesso às fontes de informação sobre boas práticas no campo das políticas públicas de liderança escolar deve ser tanto direto como indireto (mediante a triangulação de técnicas como entrevistas, pesquisas e análises documentais), na maior medida possível.

---

**5//** Os instrumentos de coleta de informações devem ser escolhidos e elaborados com base em uma **definição precisa do tipo de BP** a ser coletado.

## 1.2. Opção por um modelo específico de liderança escolar

A questão discutida na revisão conceitual do Relatório Miradas 2017 (OEI) sobre se é apropriado ou não distinguir “modelos de liderança” oscila entre duas posições, o que não deve necessariamente entrar em contradição com:

>> Uma posição baseada na importância de contextualizar as políticas de liderança escolar de acordo com as condições em que as escolas operam e seus desafios particulares, concluindo que *“não existe um modelo único de liderança que possa ser facilmente transferido entre diferentes contextos escolares e sistêmicos. Os contextos específicos em que as escolas operam podem limitar o espaço de manobra do líder escolar ou oferecer oportunidades para diferentes tipos de liderança. Dependendo dos contextos escolares em que trabalhem, os líderes escolares enfrentam conjuntos de desafios muito diferentes”* (Pont, Nusche e Moorman 2009: 33). De acordo com essa posição, existem vários modelos de liderança baseados na combinação de atitudes, conhecimentos, habilidades e competências, sejam instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

>> Outra posição é a tomada por autores que caracterizam os modelos, independentemente do contexto. Trata-se do caso do movimento pela eficácia da escola quando se refere à “liderança instrucional” (Murillo, 2006), ou a posição de autores como Leithwood e Steinbach (1993), Leithwood (2004; 2009: 20), Maureira, Monforte e González (2014: 137), entre outros, quando apontam as virtudes do modelo de “*liderança distributiva, transacional ou transformacional*”, em comparação com outros modelos. A esses autores se juntam aqueles que argumentam que as teorias e os princípios que inspiram as políticas educacionais estão globalizados, pois circulam impulsionados pelas correntes de pensamento e pelas recomendações dos organismos transnacionais ou multilaterais.

Ambas as posições não são necessariamente contraditórias. Considerando que o modelo de liderança sempre estará influenciado e condicionado pelo contexto imediato da escola, acreditamos que os princípios de ordem superior que orientem as políticas e as ações dos líderes escolares podem e devem ser universais. Nos referimos aos princípios de ordem superior emanados da Declaração dos Direitos Humanos, que inspiram as Metas 2021 (OEI), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 das Nações Unidas. Ou seja, aqueles princípios acordados pela comunidade internacional que buscam concretizar o **direito a uma educação de qualidade** para todas as crianças em idade escolar. Os diversos contextos exigirão alguns esforços e medidas ou outros.



## 1.2.1.

### A LIDERANÇA ESCOLAR NO ÂMBITO DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE, CORRESPONSABILIDADE E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO: O MANDATO DAS METAS EDUCATIVAS 2021 E DOS ODS 2030.

Os princípios que fundamentam os objetivos da educação compartilhados na região devem estar necessariamente alinhados com aqueles que não apenas nos levem a optar por um determinado modelo de liderança escolar, mas também e previamente a optar por uma determinada conceitualização do próprio construto.

Além disso, se os *Objetivos do Milênio (2000-2015)* e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT)* eram o prelúdio das *Metas Educativas 2021 (OEI, 2010: 16)*, podemos afirmar que os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* e a *Agenda 2030 das Nações Unidas* são o novo horizonte de trabalho.

“Os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* e a *Agenda 2030* das Nações Unidas são o novo horizonte de trabalho.”

#### INCLUSÃO

A OEI destaca que as políticas específicas sobre liderança escolar devem contribuir para alcançar o ambicioso objetivo geral das Metas 2021 (OEI, 2010: 14): “conseguir que mais alunos ou alunas estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade”.

#### INTERCULTURALIDADE

Reunindo as contribuições de Zabalza (2012: 20) e de outros autores, deve-se levar em conta que as práticas consideradas como “boas” possuem uma abordagem abrangente que facilita uma extensão a outros contextos disciplinares, culturais e geográficos. Assim, a **interdisciplinaridade**, o **multiculturalismo** e a **internacionalização** das boas práticas são definidas como características valiosas para serem consideradas como tais (OEI, 2017: 149).

#### CORRESPONSABILIDADE

A educação de qualidade com igualdade de oportunidades para todas as pessoas só pode ser alcançada “juntos”. Da mesma forma, é difícil que a liderança assumida de maneira unipessoal pelo diretor ou diretora de escola possa comprometer os profissionais da educação que nela trabalham, ou conseguir que a comunidade escolar “se aproprie” do projeto educacional que devem aplicar, avaliar e melhorar constantemente.

Com o termo “liderança distribuída”, fazemos referência à ideia - sustentada

pela literatura - de que, em essência, a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída - e a complexidade inerente a essa tarefa - não pode ser efetiva sem que existam figuras na comunidade escolar dispostas a compartilhar certos níveis de responsabilidade. Trata-se de focar a liderança como uma atividade colaborativa. Isso vai além da existência de uma equipe dirigente. Mesmo em pequenas escolas que carecem de uma equipe de gestão, a liderança pode ser distribuída pelo diretor ou diretora com alguns professores (coordenadores, orientadores etc.), seja na escola ou no distrito escolar.

#### SUSTENTABILIDADE

Como mencionamos anteriormente, no âmbito do Programa Management of Social Transformations (MOST), a UNESCO identifica entre os principais aspectos que uma experiência deve apresentar para ser considerada como uma boa prática: a **sustentabilidade** seus requisitos sociais, econômicos e ambientais podem ser mantidos ao longo do tempo e produzir efeitos duradouros, com solidariedade entre gerações).

Na *Agenda 2030 sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015)*, o desenvolvimento sustentável é definido como aquele que “atende às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades”. Aplicar esse conceito à liderança escolar significa trabalhar com uma visão estratégica para o futuro, transcendendo personalismos e empoderando a comunidade escolar.

Neste relatório também é observado que os princípios de inclusão, interculturalidade, corresponsabilidade e sustentabilidade estão intimamente relacionados entre si, se complementam e se reforçam reciprocamente.

## 1.2.2.

### O MODELO DE LIDERANÇA “PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO”

Conforme afirmado nas seções anteriores, o modelo de liderança escolar que optamos neste trabalho está alinhado com os princípios que sustentam os objetivos da educação na região ibero-americana. Para configurar as características do modelo a que denominamos pedagógico, inclusivo e distribuído, a revisão das linhas de pesquisa sobre liderança em instituições de ensino realizadas por Bolívar, López e Murillo (2013) foi muito esclarecedora, cujas principais contribuições aprofundamos amplamente e comentamos nas páginas seguintes.

#### A LIDERANÇA PEDAGÓGICA

A literatura sobre esse tema - revisada no Miradas 2017 (OEI) e ampliada neste trabalho - considera fundamental a abordagem pedagógica da liderança escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e a aprendizagem dos alunos por meio do fortalecimento institucional das escolas e da comunidade escolar. Sendo assim, são várias as considerações conceituais que devem ser apresentadas.

Afirmamos acima que a maioria dos autores e organismos continua convencida de que o papel do diretor ou

diretora nas escolas de hoje é mobilizar os diferentes processos e atores no espaço escolar, a fim de melhorar o funcionamento da escola e dos resultados da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Leithwood (2004) identifica na literatura dois modelos de liderança dominantes - e complementares -, bem como as práticas do líder da escola voltado para melhorar o desempenho da escola e adaptar-se às demandas do contexto (Tabela 5).

Tabela 5. Modelos dominantes e práticas do líder escolar identificados na revisão da literatura (Leithwood, 2004)

MODELOS DOMINANTES DE LIDERANÇA	TIPO DE PRÁTICAS DO LÍDER ESCOLAR VOLTADO PARA MELHORAR O DESEMPENHO DA ESCOLA
<i>Liderança pedagógica</i> que busca focalizar a ação da liderança no núcleo duro da atividade educativa - o ensino e a aprendizagem;	Definição da missão e sentido da escola com comunicação clara de objetivos, metas e expectativas em relação ao desempenho de alunos e professores.
<i>Liderança de transformação</i> , que adota uma visão sistêmica de todo o trabalho da liderança escolar e engloba diversas dimensões além do ensino-aprendizagem.	Gestão dos programas educacionais com supervisão do ensino, monitoramento do progresso dos alunos, coordenação e avaliação da implementação do currículo.
	Promoção de um clima escolar positivo com apoio e incentivo ao desempenho docente, proteção do tempo pedagógico e incentivo aos alunos.

Fonte: Elaboração própria com base em OEI (2017: 66)

O estudo comparativo de Pont, Nusche e Moorman (2008) fornece importantes indicadores para avaliar as políticas públicas que fortaleçam a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.

**Tabela 6. Políticas e práticas de liderança escolar em 22 países da OCDE vinculadas ao desempenho escolar.**

REDEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES	DISTRIBUIÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR	CAPACITAÇÃO PARA A LIDERANÇA ESCOLAR	AVALIAÇÃO DA CARREIRA DE LIDERANÇA ESCOLAR
<p>Conceder um maior grau de autonomia aos diretores e diretoras, com apoio adequado ao seu trabalho e desenvolvimento profissional.</p>	<p>Incentivar a distribuição de papéis de liderança.</p>	<p>Promover o desenvolvimento profissional da liderança escolar em todos os níveis de carreira (formação inicial para liderança escolar, programas de introdução às práticas de direção escolar, formação em serviço que leve em consideração os desafios e os contextos de atuação do diretor ou diretora).</p>	<p>Profissionalizar o processo de recrutamento de novos líderes escolares.</p> <p>Manter o apelo salarial da carreira do diretor ou diretora da escola.</p>
<p>Definir as responsabilidades do diretor ou diretora de acordo com as práticas com maior influência positiva na aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Incentivar a criação de grupos de liderança em diferentes níveis do espaço escolar e apoiar o desenvolvimento profissional de novas lideranças.</p>	<p>Garantir a consistência e a qualidade nas ofertas para o desenvolvimento da liderança escolar.</p>	<p>Reconhecer o papel das organizações representativas dos diretores e diretoras escolares.</p>
<p>Desenvolver estruturas de referência conceitual que traduzam as características, tarefas e responsabilidades para uma liderança escolar efetiva.</p>	<p>Apoiar os conselhos escolares, esclarecer suas responsabilidades e oferecer formação para sua atividade.</p>	<p>Garantir conteúdos curriculares consistentes, práticas em contextos reais, <i>mentoring</i>, <i>coaching</i>, aprendizagem cooperativa entre pares.</p>	<p>Oferecer opções de desenvolvimento de carreira de diretor ou diretora escolar.</p>

Fonte: OEI (2017: 68), a partir de Pont, Nusche e Moorman (2008).

A revisão de Hitt e Tukker (2016) completa a busca de um modelo teórico sobre liderança escolar que possa ser efetivo na melhoria da escola. Em um esforço para sintetizar, os autores formulam 28 dimensões (práticas) e 5 domínios (grupos de práticas) que são (OEI, 2017: 67):

- 1 Estabelecer e comunicar a visão da escola.
- 2 Facilitar uma experiência de aprendizagem de alta qualidade para os alunos.
- 3 Gerar capacidade profissional na equipe dirigente da escola.
- 4 Criar suporte organizacional para a aprendizagem.
- 5 Estabelecer vínculos com parceiros externos.



Modelos conceituais como os mencionados acima podem e devem servir para a orientação de programas de desenvolvimento profissional de diretores e diretoras escolares, de processos de seleção e recrutamento de novos líderes, de sistemas de avaliação de desempenho (ob. cit.: 67) e, conseqüentemente, em nossa opinião, também para a análise de políticas públicas de liderança escolar.

A literatura mostra as relações que podem ser estabelecidas entre as práticas de “liderança para a aprendizagem” e as dimensões da “liderança eficaz” (Tabela 7).

**Tabela 7. Liderança para a aprendizagem e liderança eficaz**

PRÁTICAS DE LIDERANÇA PARA A APRENDIZAGEM (LEITHWOOD, DAY ET AL., 2006)	DIMENSÕES DE UMA LIDERANÇA EFICAZ (ROBINSON, 2007)
Definir uma direção (visão, expectativas e metas do grupo).	Estabelecimento de metas e expectativas.
Desenvolver a equipe de trabalho.	Obtenção e alocação de recursos de forma estratégica.
Reformular a organização.	Planejamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo
Gerenciar os programas de ensino e aprendizagem.	Promoção e participação na aprendizagem e no desenvolvimento profissional.
	Garantia de um ambiente ordenado e solidário.

Fonte: Bolívar, López e Murillo (2013).

Com base nas quatro práticas de liderança para a aprendizagem, Day et al. (2010) (cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 29) expandiram para oito as dimensões-chave de uma liderança (pedagógica) bem-sucedida:

● Definir a visão, valores e direção, construindo confiança.

Visão forte e clara sobre um conjunto de valores para a sua escola, que condicionam as ações, criando um sentido claro de direção e propósito da escola, amplamente compartilhados.

● Melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

Formas em que a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos poderiam ser maximizadas (ambiente e estrutura das instalações, melhoria das salas de aula etc.).

● Reestruturar a organização: reformular papéis e responsabilidades

Reformular as funções e as formas de liderança nos modos horizontais que estimulem o comprometimento e o envolvimento da equipe de trabalho.

● Melhorar o ensino e a aprendizagem.

Criar um ambiente de aprendizagem para os professores experimentarem novos modelos e abordagens alternativas mais eficazes. Aumentar a autoestima e a autoeficácia.

● Reformular e enriquecer o currículo.

Intervir no currículo como uma maneira de expandir a participação e melhorar o desempenho, ampliar as oportunidades de aprendizagem e o acesso de todos os alunos e alunas ao currículo oferecido. Cuidar da flexibilidade e da continuidade entre as etapas de ensino.

● Melhorar a qualidade dos professores.

Os diretores proporcionam uma grande variedade de oportunidades no desenvolvimento para elevar o nível e manter a motivação e o comprometimento. Formação baseada na escola combinada com apoio externo.

● Construir relações dentro da comunidade escolar.

Desenvolver e manter relacionamentos positivos com os funcionários em todos os níveis. Preocupação com o bem-estar profissional e pessoal. Relações de confiança e respeito mútuo, que gerem lealdade aos pais, funcionários e alunos.

● Construir relações fora da comunidade escolar.

Construção e aprimoramento da imagem e da reputação da escola e do compromisso com a comunidade como dimensões essenciais do sucesso em longo prazo. Rede de vínculos entre a escola com outras organizações da comunidade local.

“Essas oito dimensões nos proporcionam elementos importantes para analisar as políticas públicas a partir da perspectiva pedagógica da liderança.”



Por fim, o Relatório Miradas 2017 (pp. 60-61, 84-85) fornece conclusões de grande interesse:

- 
- » A liderança é vista como um conjunto de competências que são colocadas em jogo para enfrentar a complexidade das interações.
- 
- » O atual conceito de gestão escolar inclui seu impacto na prática de ensino, no desenvolvimento acadêmico dos alunos e na promoção da participação social na educação.
- 
- » Somente alguns países ibero-americanos começaram a tomar medidas para realizar mudanças que destaquem a liderança pedagógica a fim de contribuir para a melhoria de todo o sistema educacional.
- 
- » É necessário procurar formas inovadoras de assegurar a liderança pedagógica em todas as escolas do sistema. Algumas carecem de uma figura dirigente dedicada exclusivamente a tarefas de gestão e liderança (estabelecimentos com menos de 100 estudantes), localizados em cidades pequenas, afastadas, rurais, com grande diversidade linguística. Muitas delas são multisseriadas, apresentam deficiências em sua infraestrutura educacional física e enfrentam necessidades de adaptação curricular (livros e materiais)
- 
- » É essencial que os diretores e diretoras tenham o tempo necessário para liderar os processos de gestão e melhoria educacional em seus centros. Portanto, é importante reduzir o tempo das jornadas de trabalho que os diretores e diretoras devem dedicar às atividades de ensino (em muitos países boa parte da sua jornada de trabalho), bem como às atividades puramente administrativas. É preciso encontrar um equilíbrio entre as atividades administrativas (e inclusive docentes) do diretor ou da diretora e as de liderança pedagógica.
- 
- » Assumir responsabilidades na direção de uma escola deveria envolver incentivos variados associados a funções de maior compromisso institucional e social. Na maioria dos países, isso significa um aumento salarial, mas são poucos os países que incluem outros tipos de incentivos referentes à melhoria das condições de trabalho ou ao reconhecimento social (status) dessa atividade.
- 
- » É necessário profissionalizar de maneira mais específica e rigorosa a figura do diretor escolar, porque a liderança pedagógica não surge de maneira espontânea, é preciso desenvolvê-la e apoiá-la ao longo do tempo. Os diretores e diretoras devem ter a oportunidade de ampliar a sua formação, de desenvolver o intercâmbio e a colaboração.
- 
- » A situação dos diretores e diretoras deve ser analisada considerando um conjunto de fatores além da função dirigente: a formação inicial e permanente, a preparação específica para o cargo, a seleção e a avaliação de seu desempenho.
- 
- » A direção escolar é configurada por meio de um processo de desenvolvimento contínuo, no qual diversos elementos são incorporados, tais como experiências prévias, formação específica (inicial e permanente), condições de trabalho, contextos institucionais, etc. Cada um desses fatores deve ser abordado com especificidade suficiente, mas sem perder a perspectiva global voltada para a melhoria da liderança pedagógica escolar e, com ela, os processos de aprendizagem de todos os alunos.
- 
- » Não basta analisar a regulamentação geral. O estudo das lacunas que podem existir entre o desenvolvimento teórico e o que está previsto nos regulamentos continua pendente, bem como entre o que a regulamentação dita e o que os diretores e diretoras conseguem realizar na prática.

## **B** LIDERANÇA INCLUSIVA (OU ÉTICA E PARA A JUSTIÇA SOCIAL)

Na perspectiva de Bolívar, López e Murillo (2013), é provável que o que define a liderança que trabalha para a justiça social não seja tanto o estilo como as práticas que são fomentadas: o interesse e o trabalho pelo bem comum, pelo grupo; o trabalho para que todos e que cada um dos alunos aprendam, a promoção da equidade, pela participação, pelo respeito pelo valor e pela dignidade dos indivíduos e suas tradições culturais, e a luta por uma sociedade diferente (Blackmore, 2002 ; Frattura e Capper, 2007; Furman, 2012; Mahieu e Clyca, 2007; Riester, Pursch e Skrla, 2002; Theoharis, 2007)(cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 43).

Algumas práticas dos líderes que fomentam e conseguem que uma escola trabalhe na e para a justiça social são as seguintes (Bolívar, López e Murillo, 2013: 43-46):

- A** Identificar e articular uma visão da escola focada na justiça social.
- B** Promover uma cultura escolar na e para a justiça social.
- C** Os membros da comunidade escolar e seu desenvolvimento pessoal, social e profissional são a maior prioridade.
- D** Focar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.
- E** Potencializar a criação de comunidades profissionais de aprendizagem.
- F** Fomentar a colaboração entre a escola e a família, promovendo o desenvolvimento de culturas educacionais nas famílias.
- G** Expandir o capital social dos alunos valorizado pelas escolas.

Valores para a liderança baseados no princípio de justiça social:

**“É provável que o que define a liderança que trabalha para a justiça social não seja tanto o estilo como as práticas que são fomentadas: o interesse e o trabalho pelo bem comum, pelo grupo; o trabalho para que todos e que cada um dos alunos aprendam, a promoção da equidade, pela participação, pelo respeito pelo valor e pela dignidade dos indivíduos e suas tradições culturais, e a luta por uma sociedade diferente.”**

Numa perspectiva ética, é interessante destacar quais valores parecem estar relacionados, de acordo com a pesquisa, com as equipes dirigentes que lideram as escolas na e pela justiça social (Stevenson, 2007; Murillo et al., 2010; Salisbury e McGregor, 2002, 2005)(cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 47):

- 1. Assumem riscos:** não têm medo de dizer “sim” a algo diferente e tendem a comprometer-se de maneira ativa na promoção de soluções inovadoras.
- 2. São acessíveis:** estão presentes, interagem com alunos, professores e famílias para resolver as questões difíceis. Eles estão realmente interessados em se envolver nas atividades, de modo que isso lhes permita entender os problemas em primeira mão.
- 3. Investem nas relações:** eles fazem um esforço extra para trabalhar com professores, famílias e membros da comunidade. Eles trabalham com os funcionários da escola para resolver as diferenças e encontrar soluções viáveis. Esses diretores trabalham duro para criar confiança e promover mudanças, compartilhando informações com todos os envolvidos.
- 4. São reflexivos:** eles usam as informações disponíveis para desenvolver estratégias bem sustentadas que conduzam à meta. Dessa forma, eles mobilizam equipes de professores e pais para informar sobre as decisões que tomam.
- 5. São colaborativos:** compartilham a liderança com a comunidade educativa em todos os níveis da organização. Eles sabem que as equipes de pessoas que compartilham os mesmos objetivos serão mais eficazes do que um gestor que trabalhe sozinho. Esses dirigentes buscam tempo para que as equipes se encontrem, planejem e ensinem juntas.
- 6. São intencionais:** têm um objetivo claro de construir uma escola a partir da e para a justiça social e tomam as decisões mais apropriadas para alcançá-la

## C LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

O Relatório Miradas 2017 conclui dizendo que “*neste cenário (com necessidade de uma liderança pedagógica), as recomendações políticas visam promover a distribuição da liderança nas escolas, sob estruturas formais ou informais*” (Pont et al., 2009, em OREALC/UNESCO, 2014: 22). Na prática, isso pode incluir estruturas de acompanhamento regionais, algumas itinerantes (OEI, 2017: 29). De fato, a maioria dos autores consultados destaca a enorme importância da liderança escolar de natureza **pedagógica, inclusiva e distribuída** em todos os centros do sistema educacional.

Como as escolas pequenas, rurais e multisseriadas não possuem a figura do diretor ou da diretora da equipe de dirigente, em alguns países existe a preocupação com a instrumentação de estruturas, espaços e estratégias que promovam a colaboração, possibilitando redes de apoio e acompanhamento, tais como na Bolívia, Colômbia e Cuba. Nas escolas unitárias, em especial, onde um professor é responsável pela implementação do serviço educacional, esses processos devem ser reconsiderados, incluindo a grande comunidade escolar e as escolas próximas de nível educacional igual ou diferente (ob. cit.: 30).

Do ponto de vista pedagógico-transformacional e inclusivo, as

escolas devem ser comunidades de aprendizagem nas quais os diferentes profissionais colaboram entre si e com as famílias e os alunos para melhorar a qualidade e a equidade do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, o desempenho do aluno. Focar a liderança exclusivamente na figura do diretor ou diretora do centro apresenta contradições e limitações no modelo que defendemos. No entanto, é sensato considerar que o ponto de partida para promover o modelo frequentemente recai sobre o diretor ou diretora ou sobre a equipe dirigente.

Vejamos o que diz a revisão da literatura sobre o conceito e as diferentes maneiras de entender e abordar a liderança distribuída.

Bolívar, López e Murillo (2013) destacam as contribuições feitas a esse respeito por Spillane e seus colaboradores da Northwestern University e estabelecem três padrões distributivos de liderança:

- » **Liderança colaborativa**, quando dois ou mais líderes executam em conjunto a mesma prática no mesmo contexto espaço-temporal;
- » **Liderança coletiva**, quando dois ou mais líderes executam tarefas independentes em contextos diferentes para alcançar os mesmos fins; e
- » **Liderança coordenada**, quando dois ou mais líderes executam ações independentes de forma consecutiva (Spillane, Diamond, Sherer e Coldren, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Camburn e Pareja, 2009)(cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 21).

Por outro lado, tais autores **distinguem três disposições para distribuir as responsabilidades**:

- » Com a **divisão do trabalho**, diferentes líderes executam diferentes tarefas separadamente.
- » Com a **coliderança**, vários líderes executam juntos tarefas ligadas entre si.
- » Com **liderança paralela**, vários líderes realizam as mesmas tarefas, mas em contextos diferentes (Spillane, 2006)(cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 21).

Por outro lado, Gronn (2002) distingue entre *padrões holísticos* - que envolvem interdependência e coordenação entre vários líderes que compartilham objetivos - e *padrões aditivos* - que não envolvem alinhamento estratégico. Além disso, Gronn (2002) descreve **diferentes padrões que tornam a liderança um fenômeno distribuído**:

- » A **colaboração espontânea**, quando os professores se reúnem para enfrentar dificuldades ou objetivos comuns;
- » As **relações de trabalho intuitivas**, quando as equipes dirigentes compartilham responsabilidades e decisões de maneira natural ou não premeditada; e
- » As **práticas institucionalizadas e quase institucionalizadas** de liderança distribuída, onde surgem padrões intencionais de distribuição (Gronn, 2003b)(cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 21).

Com base na proposta de Gronn, Leithwood et al. (2009) propõem sua própria classificação:

- Alinhamento planejado.
- Alinhamento espontâneo.
- Desalinhamento espontâneo.
- Desalinhamento anárquico

(ou *intencional*, isto é, quando há uma rejeição explícita de distribuir a liderança) (cit. em Bolívar, López e Murillo, 2013: 21)

Por outro lado, Harris (2008: 122) também propõe um **modelo de prática de liderança distribuída** - sintetizado na Tabela 8 - com base na relação entre dois aspectos aos quais ele atribui valores bipolares:

- O escopo da distribuição da liderança (difusa/profunda).
- A modalidade de acoplamento organizacional apresentada. Na *distribuição ad hoc*, são criadas estruturas de trabalho flexíveis

e laterais, mas a distribuição da liderança é descoordenada e aleatória e, conseqüentemente, os benefícios para a organização são limitados. Na *distribuição autocrática*, as estruturas permanecem relativamente inalteráveis, mas são encorajadas a assumir responsabilidades e participação, com um impacto igualmente limitado. Na *distribuição aditiva*, as estruturas também são bastante inalteráveis, mas são criadas

deliberadamente oportunidades para o desenvolvimento de algumas atividades coletivas de inovação, embora não seja possível superar um padrão meramente aditivo delas. Finalmente, na distribuição autônoma e profunda, o trabalho de liderança está baseado em um claro compromisso com a transformação, é coordenado e disseminado de maneira que tenha um impacto positivo no desenvolvimento da organização.



**Tabela 8. Um modelo de prática de liderança distribuída (adaptado de Harris, 2008)**

		ESCOPO DA DISTRIBUIÇÃO	
		Difusa	Profunda
ACOPLAMENTO ORGANIZACIONAL	Fraco	<i>Distribuição ad hoc.</i> Prática descoordenada em uma estrutura flexível.	<i>Distribuição autônoma.</i> Prática coordenada em uma estrutura flexível.
	Forte	<i>Distribuição autocrática</i> Prática esporádica em uma estrutura rígida.	<i>Distribuição aditiva.</i> Práticas limitadas, embora coordenadas em uma estrutura rígida.

Fonte: Bolívar, López e Murillo (2013: 38).

## 1.3.

### O desafio de elaborar uma metodologia integral para analisar as boas práticas de fortalecimento da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída

Se fosse simples desenvolver uma ferramenta útil para encontrar as melhores políticas, as mais inovadoras e eficazes no fortalecimento da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída, talvez ela já existiria. Trata-se de uma tarefa complexa, mas que decididamente deve ser iniciada.

Sugerimos aqui uma primeira proposta que deve ser submetida à consideração dos atores importantes: responsáveis pela avaliação das políticas públicas na região, dos países ibero-americanos que participaram do Relatório Miradas 2017 e de um painel de especialistas. A segunda versão da ferramenta que resulte deste trabalho conjunto deveria ser testada em alguns países de importância nesse assunto.



Para o melhor entendimento desta seção do trabalho, explicamos três decisões importantes que foram tomadas durante sua elaboração:



Em primeiro lugar, apresentaremos os estudos comparativos sobre as políticas de liderança escolar mais completos e inspiradores para a elaboração da matriz de especificações (suas dimensões, subdimensões e indicadores).

- A análise documental realizada por Egido (2015) das **últimas reformas realizadas em relação à liderança escolar nos países membros da OCDE e da União Europeia**, por meio das publicações e relatórios de dois dos organismos internacionais que trabalharam mais exaustivamente sobre liderança escolar. Esta questão foi abordada por diferentes organizações, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) ou o Conselho da Europa. No entanto, entre todo esse conjunto de organismos, destacam-se de maneira especial as atividades realizadas pela OCDE e pela UE, que nos últimos anos realizaram um grande número de iniciativas referentes à liderança escolar. Este estudo tem sido de grande interesse, uma vez que a autora contrasta o conteúdo das recentes reformas educacionais promovidas sobre liderança nos países membros da OCDE e da UE, com as orientações emanadas de ambas as organizações, a fim de verificar a existência ou a ausência de influências dos organismos nas políticas dos países e, portanto, de convergências internacionais nas políticas de liderança.
- O estudo de OREALC/UNESCO (2014) que analisa as políticas de liderança escolar em 8 países da América Latina, fornecendo conclusões e recomendações que coincidem muito com as formuladas pela OCDE e pela UE.



Com base nas contribuições mais significativas dos dois trabalhos de revisão (OREALC/UNESCO, 2014 e Egido, 2015), bem como nas incluídas no Relatório Miradas 2017 da OEI, formulamos **quatro grandes dimensões da ferramenta** para identificar as boas práticas nas políticas públicas que fortalecem a liderança escolar, **que representam o primeiro nível de concretização da matriz de especificações**.



Em uma das quatro dimensões - *relativa à "necessidade de definir as funções do diretor ou diretora escolar com suas prioridades"* -, **integramos os indicadores do modelo de liderança adotado nesta proposta: o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído**. O restante das dimensões manterá a coerência com esse modelo.

As conclusões delineadas serão muito úteis ao apostar em um modelo de liderança específico para construir uma metodologia que contribua para a análise de políticas.

## 1.3.1.

### SELEÇÃO DE ESTUDOS COMPARATIVOS SIGNIFICATIVOS SOBRE POLÍTICAS DE LIDERANÇA ESCOLAR



*A influência das diretrizes e recomendações divulgadas pelas organizações internacionais (OCDE e União Europeia) sobre políticas de liderança escolar nas políticas nacionais de seus países-membros.*



Nesta seleção, a análise documental de Egido (2015), cujas contribuições sintetizamos, comentamos e completamos nas páginas seguintes, foi muito esclarecedora.

Como já mencionamos neste documento, de acordo com os relatórios do PISA (2006; OCDE, 2005, 2013 e ss.) e da primeira edição do Estudo Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), verificou-se a influência da liderança escolar no desempenho dos alunos.

*“A OCDE, com base na realização do projeto PISA, tem dado cada vez mais relevância à liderança escolar ao analisar a influência que os fatores relativos às escolas exercem sobre a aprendizagem alcançada pelos alunos. As edições sucessivas do PISA indicam que os diretores e diretoras de escolas só podem impactar os resultados dos alunos se tiverem a autonomia necessária para tomar decisões importantes. De fato, verifica-se a existência de uma relação estatística positiva entre o nível de autonomia encontrado pelo diretor ou diretora em seu centro e os resultados obtidos no PISA (OCDE, 2006; OCDE, 2005, 2013)” (Egido 2015: 73).*

O primeiro estudo TALIS (OCDE, 2009) “concluiu que para melhorar



os resultados dos alunos não basta ampliar o leque de atribuições dos diretores e diretoras de escolas, mas que deve haver uma definição precisa de suas responsabilidades, de forma que os líderes concentrem sua atividade nas tarefas pedagógicas. Em relação a isso, este trabalho delineou dois grandes estilos de liderança em vigor no cenário internacional: instrucional e administrativo. Embora o TALIS indica que não existe oposição entre os dois estilos, uma vez que ambos são compatíveis, os dados mostram que a liderança instrucional tende a ser associada a uma maior cooperação entre professores, a melhores relações professor-aluno, à implementação de inovações educacionais e a um maior desenvolvimento profissional de professores (OCDE, 2009)” (Egido, 2015: 73).

*“A OCDE aprofundou-se muito nesse tema mais especificamente com o Programa para a Melhoria da Liderança Escolar (Improving School Leadership), do qual 22 países participaram. Os resultados dele obtidos confirmam que os líderes das escolas podem desempenhar um papel fundamental na melhoria da qualidade educacional, desde que sua posição, perfil profissional e atribuições sejam adequadamente definidos (Pont, Nusche e Moorman, 2008)”.*

- A** (Re)definir as responsabilidades da liderança. É necessário definir claramente as responsabilidades dos líderes escolares, fortalecer o seu papel e orientar a sua atividade para a aprendizagem dos alunos.
- B** Distribuir a liderança escolar. As funções e responsabilidades da direção devem ser compartilhadas com outros profissionais da escola, como os níveis dirigentes intermediários.
- C** Desenvolver habilidades para uma liderança escolar eficaz. É necessário proporcionar aos líderes a formação necessária durante as diferentes etapas de sua atividade profissional.
- D** Fazer que a liderança da escola seja uma profissão atraente. Os processos de seleção devem ser profissionalizados e os salários dos diretores e diretoras devem ser aumentados.



Para facilitar a implementação dessas recomendações, a OCDE publicou em 2009 um instrumento chamado “Melhorando a liderança escolar: ferramentas de trabalho”. Este instrumento destina-se aos responsáveis pelas políticas educacionais dos países, bem como a outros grupos interessados, e visa facilitar a formulação de políticas de liderança e sua implementação em diferentes contextos (OCDE, 2009)” (Egido, 2015: 73-74).

“Fora do escopo da OCDE, mas em estreita relação com sua atividade, uma vez que estão baseados em dados do PISA, cabe mencionar os dois conhecidos **relatórios realizados pela consultoria McKinsey em 2007 e 2012.**

- No primeiro deles, verificou-se que os países que obtêm os melhores resultados no PISA são os que dão mais importância em contar com diretores e diretoras escolares eficientes, pois o relatório enfatizou a relevância de uma forte liderança educacional para obter melhorias no ensino.

Para reforçar esse tipo de liderança, o relatório da McKinsey também fez três recomendações aos responsáveis pelas políticas nacionais de educação: **conseguir que os docentes apropriados exerçam a liderança escolar, desenvolver habilidades de liderança pedagógica e concentrar o tempo dos diretores e diretoras na liderança educacional** (Barber e Mourshed, 2007)).

- O segundo relatório da McKinsey retomou essa questão ao analisar os 20 sistemas educacionais do mundo que alcançaram em poucos anos uma melhora significativa de seus resultados no PISA. Entre as medidas efetivas para melhorar o sistema educacional, este relatório apontou **o desenvolvimento das habilidades profissionais dos líderes escolares, a criação de um sistema de remuneração que recompense os bons resultados, a provisão de pessoal administrativo às escolas para que os diretores e diretoras possam focar na liderança educacional e aumentar a autonomia dos centros** (Mourshed, Chijioke e Barber, 2010)” (Egido, 2015: 74).

“Em relação à União Europeia (UE), como no caso da OCDE, pode-se constatar um aumento da atenção ao tema da liderança escolar nos últimos anos (Egido, 2010). Especificamente, o programa de trabalho Educação e Formação 2010, aprovado em 2005, destacou a necessidade de investir mais no fortalecimento da qualidade da liderança escolar, iniciando-se ações sobre essa questão no âmbito de vários projetos Tempus e Comenius. Essas ações foram reforçadas a partir de 2009, quando foi adotado o programa Educação e Formação 2020, cujos objetivos estratégicos incluem a melhoria da liderança e da governança escolar (Conselho da União Europeia, 2009a).

Entre as medidas propostas pela UE neste programa, destaca-se a **necessidade de aliviar a carga de trabalho administrativo da direção para dedicar mais tempo à liderança pedagógica** (Conselho da União Europeia, 2009b)” (Egido, 2015: 75).

“Fruto do trabalho desta rede e após a Conferência sobre Liderança Educacional

realizada em Vilnius em 2013, a UE publicou recentemente as Conclusões do Conselho sobre liderança educacional eficaz (Conselho da União Europeia, 2014). Nelas, é sinalizado que os sistemas de educação e de formação na Europa requerem uma sólida liderança educacional e os Estados membros são convidados a desenvolver ações em três áreas principais:

- Favorecer a autonomia dos líderes de escolas, definindo claramente os seus papéis e responsabilidades.
- Reforçar o carácter atrativo da liderança educacional, garantindo uma maior profissionalização para atrair os candidatos mais competentes e desenvolvendo sistemas de apoio e formação inicial e permanente.
- Promover abordagens inovadoras para a liderança educacional eficaz, aplicando critérios de qualidade na seleção dos futuros cargos de direção e promovendo a liderança compartilhada nos centros.

Como podemos notar, *tanto o conteúdo quanto a formulação das recomendações procedentes da OCDE e da UE em relação à liderança escolar mantêm um claro paralelismo. A variedade e o número de iniciativas para divulgar essas recomendações contribuem para que elas alcancem uma ampla repercussão no cenário internacional*". (Egido, 2015: 75).

As reformas realizadas em diversos países a respeito dos quatro pilares de ação propostos pela OCDE (Egido, 2015: 76-78) são descritas de maneira resumida abaixo:



### (RE)DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO LÍDER ESCOLAR

Foram estabelecidos *"perfis ou padrões de competência* para a liderança educacional. A análise das reformas realizadas no cenário internacional mostra que nos últimos anos vários países criaram perfis ou padrões

de competência para a liderança educacional. Nesses países, os padrões constituem uma estrutura que procura definir o que torna um líder escolar eficaz baseado nas áreas de atuação que a pesquisa identificou como mais relevantes para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos ou alunas (Schratz et al., 2010). Esse sistema teve início mais especificamente nos Estados Unidos, onde os padrões de competência dos líderes das escolas foram estabelecidos pela primeira vez em 1996. Quase paralelamente na Inglaterra e no País de Gales, os padrões nacionais de liderança escolar começaram a ser usados em 1997. Outros sistemas anglo-saxões, tais como os utilizados na Austrália, nas províncias de Alberta e Ontário no Canadá ou na Irlanda, também incorporaram padrões de liderança no âmbito de seus programas de melhoria escolar (Pont, Nusche e Moorman, 2008). No entanto, o estabelecimento de perfis de competência não se limita ao contexto anglo-saxão, ele foi implementado em outros países, tais como a Áustria, a Eslováquia e o Chile (Pont, Nusche e Moorman, 2008; Uribe, 2010).

*Mesmo no caso dos países que não criaram perfis de competência, a análise internacional ressalta que a grande maioria das reformas empreendidas nos últimos anos visa fortalecer a liderança pedagógica dos diretores e diretoras. Os exemplos mais claros a esse respeito são os da Hungria, Irlanda, Noruega, Polônia e Suécia, que reforçaram as funções do diretor ou diretora em termos de gestão curricular e de desenvolvimento profissional do corpo docente (Bolhöfer, 2011; Eurydice, 2013).*

*Na maioria dos casos, os padrões servem não apenas para orientar a ação dos diretores e diretoras escolares, mas também são usados para a seleção e avaliação dos diretores e diretoras para a formulação de programas de formação inicial e contínua"* (Egido, 2015: 76).

**"a liderança escolar deve envolver não apenas o diretor ou diretora, mas também uma equipe de líderes em cada unidade educacional"**





## ADOÇÃO DO MODELO DE LIDERANÇA ESCOLAR DISTRIBUÍDO

(principalmente nos centros mais complexos e maiores) que envolve não apenas o diretor ou diretora, mas também uma equipe de líderes dentro da comunidade educativa.

*“As recomendações dos organismos internacionais sugerem que são as equipes de liderança da escola, e não apenas uma pessoa, que contribuem para o desenvolvimento da escola e que a distribuição de papéis e funções entre pessoas diferentes pode contribuir para conseguir uma maior eficácia, principalmente nos centros mais complexos e maiores. Os funcionários da escola e os conselhos escolares participam de diferentes formas nas responsabilidades de liderança, de modo que os sistemas educacionais devem adotar uma ampla noção de liderança escolar e conceber sistemas de apoio e reconhecimento por meio de incentivos e remunerações para todos os envolvidos nesta ação.*

Entretanto, a análise das reformas indica que, nesse sentido, as iniciativas realizadas foram consideradas limitadas na maioria dos países. Em alguns casos, o número de cargos de direção de nível intermediário nas escolas aumentou e foram desenvolvidas iniciativas de formação em relação à liderança distribuída. Este é o caso da Inglaterra ou da Austrália (Bangs e Frost, 2012; Pont, Nusche, Moorman; 2008). Porém, existem poucas abordagens inovadoras para esse problema e, na maioria dos sistemas, ainda é o diretor ou diretora que tem a responsabilidade geral da governança da escola. No caso das escolas do ensino fundamental, é até comum que o diretor ou diretora seja a única pessoa do centro que ocupe um cargo formal de liderança. Nas escolas do ensino médio, embora

seja comum a existência de outros cargos dirigentes, o mais comum é que o diretor ou diretora delegue parte de suas responsabilidades, mas sem que se trate realmente de uma liderança coletiva (Eurydice, 2013). **Uma exceção a esse respeito é o Chile, onde o Marco para a Boa Direção aprovado pelo Ministério estabelece que a liderança escolar deve envolver não apenas o diretor ou diretora, mas também uma equipe de líderes em cada unidade educacional** (Ministério da Educação da Chile, 2005). A comunidade de germanófono da Bélgica e Áustria também estão testando fórmulas de direção escolar compartilhada por meio de diversos projetos-piloto (Eurydice, 2013)” (Egido, 2015: 76-77).



## DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA UMA LIDERANÇA EFICAZ PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA

“A rede Eurydice confirma que o aumento da autonomia das escolas que ocorreu desde os anos 80 na Europa foi acompanhado em muitos sistemas por uma melhoria na qualificação do diretor ou diretora mediante a formação (Unités Danoise et Portugaise du Réseau Eurydice, 1990). No entanto, nos últimos anos, essa tendência se consolidou na UE como um todo, de modo que, atualmente, a grande maioria dos países exige uma formação específica para os candidatos que desejem ocupar cargos dirigentes e considera a formação permanente como um dever para os atuais diretores e diretoras (Eurydice, 2013). **No contexto ibero-americano, as reformas a este respeito começaram mais recentemente, mas a formação de diretores e diretoras também foi disseminada no sistema chileno e atualmente é objeto de diversas iniciativas no México** (Gairín, 2011; Mezzadra e Bilbao, 2011; OCDE, 2010).

A análise dos modelos nacionais mostra que o número de países que criaram instituições dedicadas especificamente à formação de líderes escolares nos últimos anos está aumentando. Por exemplo, na UE, a Eslovênia criou em 1995 o Centro Nacional para a Direção em Educação a fim de desenvolver e promover a formação para a liderança escolar no país, uma atividade semelhante à do Instituto de Liderança Educacional da Universidade de Jyväskylä na Finlândia, fundado em 1999. A Inglaterra também criou em 2000 o National College for School Leadership (NCSL) e a França lançou em 2003 a Escola Superior de Educação Nacional (SEN), responsável pela formação dos administradores e dos diretores e diretoras escolares do setor público, estabelecendo logo em seguida um órgão semelhante para os diretores das escolas católicas (IFCEC). Tanto a Áustria quanto a Holanda também contam com a Academia de Liderança e a Academia de Líderes Escolares, respectivamente (Au, 2013). No caso dos países não europeus membros da OCDE, um exemplo deste tipo de instituição é o Instituto Australiano para o Ensino e a Liderança Escolar, havendo também iniciativas similares em diversos estados dos Estados Unidos (Schleicher, 2012). Por isso, é importante adotar a abordagem de competências, superando o de funções” (Egido (2015: 77-78).



## TORNAR A DIREÇÃO ESCOLAR UMA PROFISSÃO ATRAENTE

“Nesta linha de ação, a OCDE e a UE referem-se a um conjunto de fatores considerados estratégicos para captar e reter os melhores profissionais em posições de liderança. Para isso, as recomendações de ambas as organizações indicam, entre outras questões, a necessidade de profissionalizar os processos de seleção

dos líderes escolares, recompensar adequadamente suas responsabilidades e oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional.

Em relação à seleção, embora o cenário internacional mostre uma grande variabilidade de sistemas, a análise das reformas permite constatar que nos últimos anos existem muitos países que realizaram mudanças nos modelos de seleção utilizados para as posições de liderança. Em geral, essas mudanças foram orientadas para definir com maior precisão os critérios estabelecidos para o acesso, a fim de garantir a objetividade dos processos seletivos. Esses critérios também foram ajustados às necessidades do cargo para assegurar que a seleção esteja em conformidade com as competências necessárias para o seu desempenho e não com fatores alheios a elas. Por esse motivo, critérios clássicos nos processos de seleção, como os anos de experiência docente, têm menos peso atualmente na seleção de líderes escolares em muitos países (ETUCE, 2012).

Como exemplo, pode ser citado o sistema utilizado há alguns anos na Inglaterra e no País de Gales, que exige a Qualificação Profissional para a Direção (NPQH) para a candidatura de um cargo de direção escolar. Da mesma forma, em muitos estados dos Estados Unidos, é necessária uma licença para ser diretor ou diretora. A partir de 2004, Ontario (Canadá) também pede a certificação em um programa de acreditação de liderança (OCDE, 2010). Mais recentemente, a Itália modificou os procedimentos de contratação e realiza um concurso de nível regional para a obtenção do credenciamento de diretor ou diretora (Qualifica di Dirigente) (Pavone, 2007).

Com a nova lei educacional, o Chile implantou um sistema de acesso à direção escolar no qual devem ser utilizados os perfis elaborados pelo Ministério da Educação, que são

diferentes para cada tipo de centro. O processo requer a contratação de um consultor externo especialista em seleção de pessoal (Lei 20501, de 30 de setembro de 2011).

Nos demais países, os processos de seleção podem ser abertos, para que a seleção recaia no próprio centro, ou pode haver concursos nos quais os líderes escolares sejam avaliados pela administração educacional, com ou sem a participação do centro. Alguns países que utilizam este segundo modelo, como a Lituânia ou a Espanha, realizaram reformas para obter uma definição mais específica dos méritos a serem considerados para a seleção dos diretores ou diretoras (Eurydice, 2013).

Em relação à melhoria dos incentivos associados à liderança escolar, a análise internacional mostra que esta questão não foi objeto de reformas generalizadas, especialmente no tocante à competitividade dos salários. Embora seja verdade que em alguns países, tais como a Inglaterra, a Irlanda ou a Suécia, as diferenças salariais entre o corpo docente e os diretores escolares são significativas, em outros países essas diferenças ainda são muito pequenas (Eurydice, 2013). Além disso, o fato é que os salários dos líderes escolares continuam sendo inferiores aos de outros cargos com responsabilidades semelhantes em praticamente todos os países (ETUCE, 2012).

Da mesma forma, nos últimos anos, muitos países membros dessas organizações realizaram reformas destinadas a melhorar o seu modelo de liderança escolar, o que gerou um impacto na redefinição do papel dos líderes escolares, de suas funções e de suas esferas de responsabilidade. A análise dessas reformas permite afirmar que as mudanças implementadas estão dentro do escopo de ação indicado pelos organismos internacionais e seguem as recomendações definidas

por eles, de modo que, atualmente, existem linhas de convergência nas políticas de liderança educacional nos países que fazem parte desses organismos, embora esta afirmação, de natureza geral, precise ser matizada de muitas maneiras” (Egido, 2015: 79).



## AS CONVERGÊNCIAS POLÍTICAS

“Assim, em primeiro lugar, é necessário ter em mente que as políticas executadas não têm o mesmo alcance em todos os sistemas educacionais analisados. Alguns países não realizaram mudanças em relação à liderança educacional nos últimos anos ou apenas introduziram algumas mudanças em aspectos pontuais. Nesse sentido, é importante considerar que os modelos de liderança não podem ser abstraídos dos contextos específicos dos sistemas educacionais, de suas tradições históricas e das dinâmicas e tensões que neles existem (Egido, 2013).

Por outro lado, também foi constatado que, mesmo nos sistemas que realizaram reformas condizentes com as recomendações dos organismos internacionais, as medidas adotadas contemplaram apenas parcialmente essas recomendações. Os eixos de ação ligados à definição das responsabilidades dos líderes escolares, à sua formação e, em menor grau, à profissionalização da seleção são aqueles que agrupam um maior número de reformas. No entanto, outras linhas de atuação que também foram propostas pela UE e pela OCDE, tais como a distribuição da liderança escolar ou o estímulo econômico de seu desempenho, foram abordadas em um grau muito menor. As convergências nas políticas aplicadas são, portanto, maiores em algumas áreas do que em outras.

Além disso, é necessário assinalar que as reformas realizadas nem sempre advêm das iniciativas formuladas pelos organismos internacionais. Pelo contrário, a análise do cenário internacional mostra que muitos países iniciaram suas reformas antes das propostas da UE e da OCDE. De fato, pode ser considerado que, em muitos casos, o papel desempenhado pelos organismos internacionais é o de servir como instrumento de divulgação das medidas adotadas em determinados países, que são tidos como modelos ou experiências de sucesso.

Nesse sentido, a conclusão geral da análise realizada subscreve o princípio da existência de uma interação entre o global e o local (Arnové e Torres, 1999) nas atuais políticas educacionais sobre liderança escolar. É evidente que essas políticas, como muitas outras, não podem ser analisadas atualmente a partir da “insuportável miopia da visão nacional” (Dale, 2009: 124), ignorando a influência das correntes globais. Mas também não deve ser subestimado o peso dos níveis nacionais na definição da liderança educacional, uma vez que o seu papel nesse sentido continua sendo importante. Esta dialética entre o global e o local poderia ser explicada pelo fato de que, neste momento, os Estados, embora mantenham o seu poder, estão imersos em um sistema no qual os valores e os fins políticos legitimados pelos organismos internacionais orientam muitas vezes suas ações (Ozga e Lingard, 2007). A prova disso são as convergências que, embora com nuances específicas, podem ser vistas nas reformas realizadas em torno da liderança escolar em países localizados em diferentes contextos geográficos e com problemas educacionais muito diversos. Parece ser confirmada, portanto, a influência do nível supranacional nas políticas relativas à liderança escolar e a necessidade de considerar esse nível em suas análises” (Egido, 2015: 81).

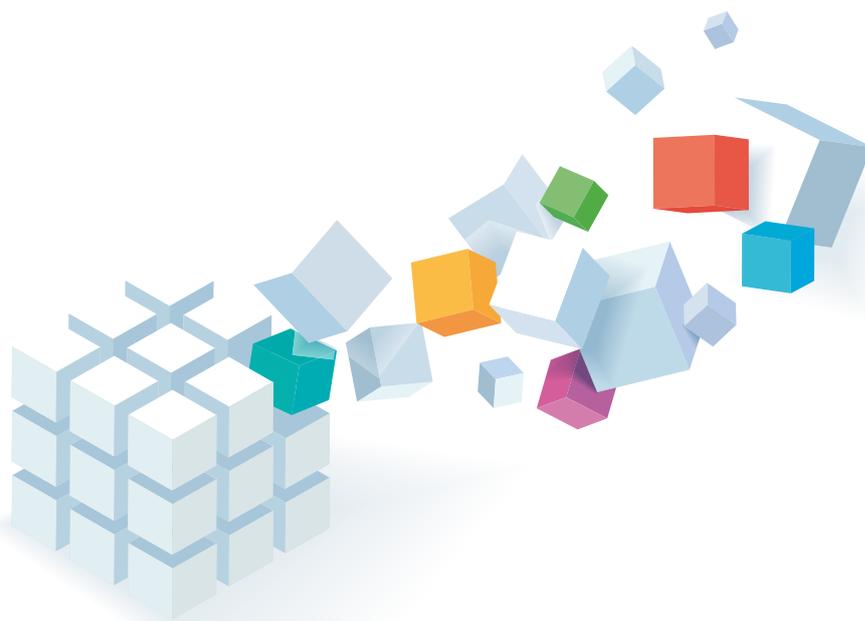
### Análise comparativa de políticas de liderança escolar conduzida pelo OREAL/UNESCO (2014))

Com 8 sistemas escolares da região, que também foram de grande interesse para selecionar as dimensões que fazem parte da matriz de especificações deste trabalho.

As conclusões mais importantes deste estudo (Weinstein, Muñoz e Hernández, 2014: 93-100) são as seguintes:

- As políticas voltadas para a liderança em contexto escolar na Ibero-América **careceram de uma abordagem sistêmica** que abarque e influencie as diferentes áreas consideradas essenciais para o seu fortalecimento, tais como os padrões de desempenho, a seleção e a avaliação, o status e as condições de trabalho, e a formação de diretores e diretoras. As iniciativas presentes nos sistemas

escolares que foram estudados tendem a centrar-se em algumas dessas dimensões de maneira isolada, **ignorando a importância necessária de formular uma política abrangente que atenda à realidade da função dirigente de uma forma abrangente.** Mais precisamente, os países apresentaram uma tendência para abordar com mais frequência a profissionalização da seleção dos diretores e diretoras, a precisão de suas responsabilidades em relação aos padrões ou áreas de atuação e, mais recentemente, a avaliação de seu desempenho, **deixando em um segundo plano, de maneira geral, o âmbito da formação, das condições de trabalho e o status de diretores e diretoras.**





- As iniciativas voltadas para o fortalecimento da liderança nos diferentes sistemas são pouco articuladas com outras políticas escolares mais abrangentes, principalmente quanto à autonomia dada aos diretores e diretoras escolares. Assim, uma tensão é identificada entre, por um lado, a tendência de fortalecer a liderança em contexto escolar em menor ou maior grau e, por outro lado, as limitadas atribuições e poder de decisão em questões de gestão escolar que caracterizam a maioria dos 8 casos estudados, que podem limitar o alcance das políticas introduzidas.
- As políticas destinadas a diretores e diretoras de escolas destacam-se, em geral, pela ausência de coerência interna, evidenciando-se uma considerável falta de alinhamento entre as diversas áreas de incidência. Assim, os esforços e as mudanças gerados em uma ou outra área foram introduzidos de maneira mais ou menos independente - com exceção parcial da Colômbia -, originando uma fraca articulação entre padrões

e mecanismos de avaliação, entre padrões e funções dos diretores e diretoras estabelecidos em regulamentos educacionais ou entre padrões e formação de dirigentes. Dessa forma, as políticas que foram geradas aparentam carecer de uma visão que articule as diferentes áreas em uma política consistente, voltada para o fortalecimento da liderança de direção escolar.

- Os países geralmente têm informações limitadas sobre as características básicas dos diretores e diretoras das escolas.
- Nota-se uma falta de definição da própria posição de direção, com uma hiper-trofia de funções, sem prioridades claras (como poderia ser o desenvolvimento da liderança pedagógica) e sem padrões de desempenho em funcionamento. Sem essas definições prévias, a oferta de formação tende a abordar os temas mais variados, o que torna difícil a sua avaliação - pelas autoridades, pelas instituições de formação ou pelos próprios diretores

e diretoras - em relação à sua qualidade e relevância.

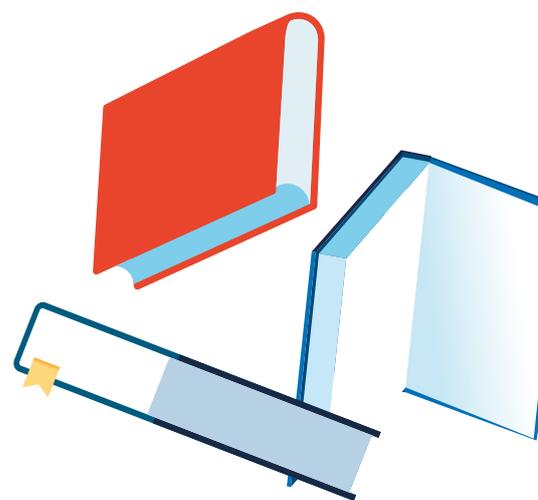
- As políticas existentes para diretores e diretoras não abordaram os sistemas escolares como um todo e sua diversidade. Em todo caso, elas estão limitadas aos diretores e diretoras do setor público, deixando aqueles que administram escolas particulares em desregulamentação. Da mesma forma, as políticas foram formuladas de maneira geral, sem uma contextualização em torno das diferentes realidades escolares, por exemplo, com relação aos diferentes níveis ou modalidades de ensino, ou em torno da particularidade das escolas rurais ou das escolas pequenas. Existe um grupo significativo de diretores e diretoras que trabalham em estabelecimentos rurais.
- A institucionalidade pública responsável pela política para diretores e diretoras de escolas é precária e têm pouca especialização. Geralmente, a ação referente a esta questão é liderada pelos órgãos dos Ministérios da Educação responsáveis pela "questão docente". Não foram criados órgãos especializados na área de direção escolar, nem existem unidades especializadas nesse sentido dentro dos órgãos existentes. Isso repercute na formação dos dirigentes.
- Os diretores e diretoras escolares não costumam estabelecer parcerias entre si e não são identificados como atores reconhecidos e importantes, com opinião própria sobre a educação no debate público. Nos casos minoritários em que existem organizações próprias de diretores e diretoras, o seu foco de atenção costuma ser prevalentemente sindical e reivindicativo das condições de trabalho específicas da administração da escola.

- Ao analisar a **multiplicidade de funções dos diretores e diretoras**, verifica-se que na maioria dos sistemas educacionais eles são responsáveis pela gestão administrativa, pela gestão do convívio e da participação, pela gestão estratégica de planos ou projetos educacionais e pela criação de condições organizacionais para o funcionamento da escola. Com exceção do Chile e da Argentina, a **dimensão em que apresenta maior fragilidade é a gestão pedagógica**. Os diretores e diretoras, em geral, têm **pouca autoridade e competência para oferecer orientação aos professores, a supervisão em sala de aula, a avaliação do desempenho docente** ou a participação ativa no desenvolvimento profissional dos docentes do centro, aspectos nos quais a **tendência é considerar que o professor é um profissional autônomo que não está sujeito à liderança pedagógica do diretor ou diretora**. Em outras palavras, as atribuições dos diretores e diretoras em matéria de gestão dos recursos humanos da escola são mínimas ou inexistentes.
- Os diretores e diretoras devem assumir a **responsabilidade pela implementação em sua escola de um conjunto abrangente de programas escolares e extracurriculares** promovidos pelas autoridades nacionais ou subnacionais. Da mesma forma, eles **devem coordenar com outras instâncias – saúde, serviços sociais etc. – os benefícios que melhoram as condições de aprendizagem e cuidado dos alunos**. No entanto, essas **funções dos diretores e diretoras de implementação de medidas e reformas ou de articulações socioeducativas mais abrangentes em quase nenhum país estão previstas como parte integrante de seu papel dentro da regulamentação**.

---

“ Uma das principais políticas para promover a liderança de diretores e diretoras escolares é a elaboração e a socialização de padrões de desempenho (ou “áreas de atuação”) para os diretores e diretoras que, não obstante, geralmente não estão vinculados ao restante das políticas vigentes para o setor, ”

- Uma das principais políticas para promover a liderança de diretores e diretoras escolares é a elaboração e a socialização de **padrões de desempenho (ou “áreas de atuação”)** para os diretores e diretoras que, não obstante, geralmente não estão vinculados ao restante das políticas vigentes para o setor, reduzindo significativamente o seu potencial impacto. Isso é consequência do fato de que os **padrões de desempenho geralmente não estão alinhados com as funções que os regulamentos atribuem aos diretores e diretoras**, ou que eles normalmente não possuem as **competências necessárias para poder atender aos requisitos estabelecidos pelos padrões** ou, por fim, que os **padrões não são efetivamente considerados (com algumas exceções) nos processos de avaliação de desempenho ou de seleção**.



- O perfil de “outros diretores” está mais presente nas escolas com maior número de matrículas (embora não costume existir este perfil nas pequenas escolas rurais), da mesma forma que apresentam maior vigência no ensino médio do que no ensino básico.
- O grau de empoderamento da comunidade educativa por meio de órgãos de representação e participação de vários atores (famílias, tutores, professores e estudantes) é importante para o bom desempenho do trabalho de diretores e diretoras.
- O cargo de direção escolar geralmente é um estágio final na carreira profissional que os professores em sala de aula podem desenvolver (promoção vertical) e geralmente não inclui uma oportunidade de carreira interna (promoção horizontal).

Ao estar em consonância com as conclusões acima mencionadas, as diretrizes gerais e específicas do Relatório OREALC/UNESCO (Weinstein, Muñoz e Hernández, 2014: 93-100) também foram significativas para o nosso trabalho:

- Sem ignorar os maiores ou menores avanços realizados pelos sistemas escolares nessa área, é preciso que as autoridades educacionais formulem políticas destinadas a fomentar a liderança da direção escolar, para que abranjam de forma coerente as suas diferentes dimensões estratégicas: status, condições de trabalho e remuneração, definição de funções e padrões de desempenho, sistemas de seleção, promoção e avaliação, bem como formação inicial e contínua.
- Estas políticas devem estar articuladas com outras políticas educacionais existentes, particularmente no tocante à autonomia e às funções dos diretores e diretoras escolares em aspectos-chave para o exercício da liderança dirigente.
- As autoridades educacionais devem avançar na geração de políticas abrangentes que englobem as diferentes realidades que coexistem nos sistemas escolares, abordando de maneira específica a situação de escolas rurais e da educação intercultural bilíngue e regulamentando de forma mais exaustiva o setor privado nesta dimensão, a fim de gerar impacto no sistema como um todo.
- É fundamental que as autoridades educacionais incorporem informações sociodemográficas, profissionais e de condições de trabalho atualizadas e confiáveis em relação aos diretores e diretoras das instituições de ensino nas estatísticas educacionais.
- Essas informações podem ser uma contribuição estratégica para a formulação de políticas e programas voltadas ao fortalecimento da liderança da direção escolar, bem como ao monitoramento de tais ações.
- As autoridades educacionais, em seus diferentes níveis, devem instalar procedimentos de consulta, regulares e extraordinários, para coletar a opinião dos diretores em assuntos relevantes.
- Criar unidades especializadas na administração educacional para que as políticas voltadas para diretores e diretoras de escolas sejam sistematicamente monitoradas e atualizadas, sempre articuladas e coordenadas com a unidade responsável pelo desenvolvimento e valorização da profissão docente.
- As políticas públicas devem incluir a promoção da parceria profissional entre diretores e diretoras escolares, incentivando a formação de redes e instâncias de intercâmbio (associações com funções diferentes daquelas das organizações sindicais).
- A administração educacional deve estabelecer prioridades nas funções dos diretores e diretoras, favorecendo a promoção da liderança pedagógica.
- As funções que forem priorizadas nas políticas devem contar com os recursos, em um sentido mais amplo, para que os diretores e diretoras possam mobilizá-los e atender às demandas.
- A promoção da gestão pedagógica entre os diretores e diretoras requer atribuições relativas ao trabalho educacional dos professores, bem como ao seu desenvolvimento profissional.
- As políticas para diretores e diretoras escolares devem incluir expressamente o seu papel e sua liderança nos programas escolares e extraescolares existentes nos centros.
- As funções socioeducativas dos diretores e diretoras, quando existentes, devem ser reconhecidas como parte de seu trabalho.
- No caso de programas com componentes multissetoriais, deve haver um incentivo à participação dos diretores e diretoras em instâncias de coordenação local com os outros serviços envolvidos.
- As políticas devem avançar na criação de padrões de desempenho que estabeleçam claramente as funções confiadas aos diretores e



diretoras escolares, bem como os níveis de exigência considerados adequados.

- Estes padrões **devem estar articulados e ser coerentes com o conjunto de regulamentos sobre a direção escolar** existente em cada sistema educacional.
- Os diretores e diretoras de escola **devem contar com as atribuições e recursos, em um sentido mais amplo, que permitam o cumprimento dos padrões estabelecidos.**
- Os padrões **devem orientar a formação dos diretores e diretoras, bem como os processos de seleção para o cargo e de avaliação do desempenho.**
- As políticas educacionais **devem apontar para a criação de equipes de dirigentes efetivas**, que permitam que a liderança em contexto escolar seja distribuída nas escolas, tornando-se mais sustentável ao longo do tempo.
- As políticas devem **identificar as posições de apoio estratégico para o diretor ou diretora**, que podem variar em número e definição, de acordo com a complexidade da instituição de ensino.
- Os diretores e diretoras devem **poder incidir na formação de sua própria equipe dirigente**, bem como no desenvolvimento profissional individual e coletivo dela.
- As políticas para promover a liderança da direção escolar devem incluir a **mobilização da comunidade educativa com todos os seus níveis no projeto educacional institucional.**
- Devem ser proporcionadas as atribuições e a formação necessárias para que os diretores e diretoras **impulsionem e liderem adequadamente as instâncias de participação** existentes na escola.
- As políticas educacionais devem **repensar a posição na direção escolar** como uma carreira dirigente, que **distinga claramente seus diferentes estágios** (diretores e diretores em início de carreira e os experientes, por exemplo) e **ofereça**, em uma perspectiva de promoção horizontal, **oportunidades de desenvolvimento e reconhecimento** para cada um deles.
- Os diretores e diretoras **devem ter espaços de contribuição profissional ao sistema escolar além do desempenho de suas funções**, para que o seu conhecimento e experiência não sejam perdidos, podendo, entre outras alternativas, ser motivados a ocupar cargos da administração educacional ou participar de iniciativas de formação profissional para diretores e diretoras em início de carreira.
- Os **incentivos salariais e não salariais concedidos aos diretores e diretoras devem estar alinhados com os principais objetivos da política educacional**, como a qualidade da aprendizagem dos alunos.



- A institucionalidade pública deve ter uma **regulamentação adequada da qualidade da oferta de formação para diretores e diretoras escolares**, realizando um constante monitoramento de seus resultados.
- Os sistemas escolares devem assegurar que os diretores e diretoras recebam a formação necessária, **que não pode estar dependente da sua própria condição de pagamento.**
- A formação oferecida deve ser diferenciada de acordo com as diferentes etapas da carreira dirigente, distinguindo entre pré-serviço, inserção e desenvolvimento profissional permanente, e avançando em cada uma delas com metodologias de ensino inovadoras que visem a uma formação de qualidade dos diretores e diretoras.

Nesta seção, também é interessante fazer referência às Recomendações para Políticas Educacionais na América Latina baseadas no estudo TERCE, realizado em nome do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, OREALC/UNESCO. Especificamente, no que diz respeito ao fortalecimento da liderança educacional na região, este trabalho indica a necessidade de abordar sistematicamente cinco grandes desafios (Treviño, Villalobos e Baeza, 2016: 133-135):

---

**1//** Em primeiro lugar, são necessárias políticas específicas e coerentes que promovam a liderança dos diretores e diretoras em termos de estatuto, condições de trabalho, funções, padrões de desempenho, formação inicial e contínua, seleção, promoção e avaliação. Para tal, um aspecto central é a criação de padrões dirigentes, que permitam organizar a estrutura de funções e responsabilidades destes atores no sistema escolar. Os diretores e diretoras de escola na região têm pelo menos 20 funções diferentes e uma enorme quantidade de atividades diversas, em contraste com a interferência praticamente nula nas tarefas de orientação, supervisão e avaliação de desempenho dos professores na sala de aula, o que consiste em um dos maiores desafios para a região.

---

**2//** Em segundo lugar, o desenvolvimento institucional para promover a liderança na direção escolar deveria criar unidades especializadas de pesquisa e desenvolvimento de políticas de formação, inovação e transferência de conhecimento para diretores e diretoras (como está começando a ser realizado no Chile mediante a criação de dois Centros de Liderança Escolar, desenvolvidos por consórcios de universidades) e, dadas as informações limitadas sobre os diretores e diretoras, é necessário formular processos regulares de coleta de dados que permitam caracterizar os diretores e diretoras e suas condições de trabalho. Além disso, é necessário incentivar a criação de associações profissionais de diretores e diretoras onde sejam geradas instâncias para compartilhar os avanços da profissão e disseminar o aprendizado, bem como instâncias de colaboração profissional como, por exemplo, por meio do fortalecimento de redes de trabalho entre diretores e diretoras, que permitem compartilhar as boas práticas e promover processos de sinergia.

---

**3//** É necessário revisar as funções e responsabilidades dos diretores e diretoras, priorizando aquelas relativas à liderança pedagógica e organizacional com base na promoção da aprendizagem. Estas medidas devem incentivar uma maior interferência dos diretores e diretoras na avaliação e supervisão do trabalho dos professores, proporcionando atribuições para a seleção de pessoal, pelo menos daqueles que fazem parte da equipe dirigente.

---

4// É essencial revisar o plano de carreira para se tornar diretor ou diretora, de forma que não seja reservado apenas aos anos anteriores à aposentadoria dos professores. Podem ser elaborados sistemas que distingam os diretores e diretoras de acordo com o seu grau de experiência, possibilitando assim uma maior diversidade.

---

5// Finalmente, é necessário elaborar processos de formação profissional que, embora incluam processos de formação especializada antes de assumir o cargo e desenvolvimento profissional em serviço, também considerem outras estratégias de acompanhamento e inserção de diretores e diretoras, algumas das quais surgiram principalmente durante as últimas décadas mediante a orientação e *coaching*.

Por outro lado, a pesquisa exploratória sobre liderança educacional realizada por Cuenca e Pont, e mencionada no relatório Miradas 2017, formula quatro conclusões gerais:

---

1// *“A definição da natureza do trabalho dos diretores e diretoras deve centrar-se na perspectiva da liderança pedagógica. Isso não apenas contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas também proporciona um sentido ao trabalho do diretor ou diretora, que é acima de tudo um professor.*

---

2// *A incorporação da estratégia da equipe de direção na atividade de liderança, que envolve a distribuição do trabalho de tarefas de gestão entre os membros da equipe de direção, resolve a questão da carga administrativa atribuída aos diretores e diretoras. Além disso, a liderança distribuída torna a condução da organização escolar mais eficiente.*

---

3// *A definição [...] das competências básicas que os diretores e diretoras devem desenvolver é uma tarefa urgente, tanto para os sistemas educacionais quanto para as próprias instituições de ensino. A noção de bom desempenho dos diretores e diretoras é o ponto de partida exato para formular políticas de promoção, formação e avaliação das equipes de direção.*

---

4// *A definição de como os diretores e diretoras são treinados é essencial, pois surgirão determinados tipos de diretores e diretoras escolares segundo o tipo de orientação oferecida durante o processo de formação. Na maioria dos países da América Latina, os diretores e diretoras escolares não receberam uma formação específica para a liderança, normalmente é realizada a seleção de professores com experiência na área de ensino, mas não necessariamente preparados para exercer a direção. Onde essa formação deve ser realizada? Como uma especialidade da formação de professores e professoras? Como uma carreira independente? Como uma especialização de pós-graduação?” (Cuenca e Pont, 2016: 39-40).*

Algumas destas recomendações já foram levadas em consideração no estudo da OEI sobre *“Desenvolvimento profissional e liderança de diretores e diretoras escolares na Ibero-América”*, contido no Relatório Miradas 2017. Especificamente, elas foram levadas em consideração nas diretrizes para elaborar a ficha-resumo para descrever as BP (veja a tabela 4), com a finalidade de incentivar os países a sistematizar e divulgar suas ações no campo de BP em contexto escolar.

Em nossa opinião, as limitações não se baseavam no tipo de instrumento de coleta de informações utilizado (ficha e questionário), mas, talvez, em ter deixado excessivamente aberto o conteúdo da BP: *“aspectos gerais ou específicos do desenvolvimento profissional, a direção escolar, a liderança, tanto em escolas (públicas e privadas) quanto em administrações”*.

A proposta apresentada no ponto II visa corrigir as limitações encontradas no estudo anterior, mas sempre com base em suas importantes contribuições.

# Proposta metodológica

**Para identificar as boas práticas para o fortalecimento do modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído nas políticas públicas de direção escolar**

## 2.1.

### **Introdução: uma proposta para o debate**

Após revisar a literatura disponível, e levando em conta as recomendações contidas no Relatório da OEI (Miradas 2017) e de outros organismos internacionais (OCDE, UE, OREALC/UNESCO), foi elaborada uma metodologia com um objetivo específico:



Analisar até que ponto as políticas públicas de direção escolar aplicadas em um determinado território ou espaço (país, região, província, distrito escolar, escola ou outro) promovem um determinado modelo de liderança.



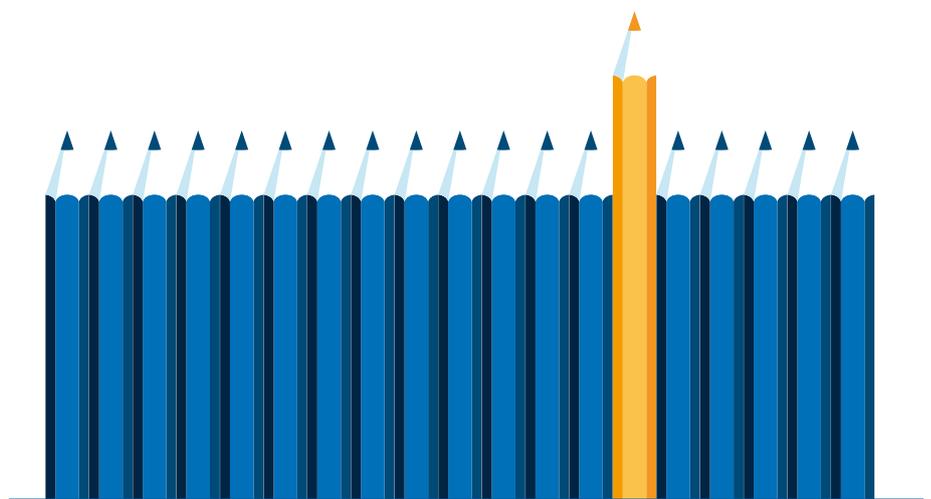
A metodologia proposta não está focada na avaliação do modelo de liderança em função dos resultados dessas políticas, uma análise que exigiria outro tipo de matriz de especificações que excede os objetivos deste trabalho.

## 2.2. Matriz de especificações

A ferramenta apresentada é uma matriz de especificações que operacionaliza o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído associado à liderança efetiva na escola. A matriz está estruturada em um conjunto de **dimensões** relevantes a serem consideradas na análise de boas práticas de promoção da liderança escolar nas políticas públicas, a partir de uma abordagem holística. Estas dimensões aproximam-se do que Hitt e Tucker (2016) denominam de “domínios” (grupos de práticas). Por sua vez, as dimensões são especificadas em **subdimensões e indicadores** (equivalentes às “práticas” no modelo de Hitt e Tucker de 2016). As dimensões, subdimensões e indicadores compõem uma “matriz de especificações” que aspira a ser uma ferramenta adequada para elaborar instrumentos para a coleta de informações significativas (questionários, guias para a análise de documentos e para a realização de entrevistas, entre outros). Os futuros aplicadores da ferramenta poderão operacionalizá-la ainda mais, incluindo **variáveis** (itens dentro de cada indicador), ação que requer um conhecimento aprofundado do contexto em que a direção escolar opera em cada país.

O desafio ao elaborar esta ferramenta foi o de adotar uma abordagem contextual e integral, que leve em consideração os fatores que - de acordo com as evidências teóricas e empíricas disponíveis - contribuam ainda mais para a promoção da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída dos diretores e diretoras escolares ibero-americanos.

“ O desafio ao elaborar esta ferramenta foi o de adotar uma abordagem contextual e integral ”



Consequentemente, as 4 dimensões constituem um **sistema**, onde todas se relacionam, em coerência com uma abordagem integral da análise das políticas públicas que facilite a identificação de boas práticas para a promoção da liderança pedagógica, inclusiva e distribuída dos diretores e diretoras escolares.

### DIMENSÃO 1

---

>> Definição das responsabilidades do diretor ou diretora escolar, com prioridade para aquelas referentes à liderança pedagógica, inclusiva e distribuída, e uso destas funções para definir as políticas de direção escolar.

---

### DIMENSÃO 3

---

>> Promoção da liderança distribuída de acordo com o tamanho do centro.

---

### DIMENSÃO 2

---

>> Autonomia do diretor ou diretora para tomar decisões que melhorem a qualidade, a equidade e a inclusão da educação.

---

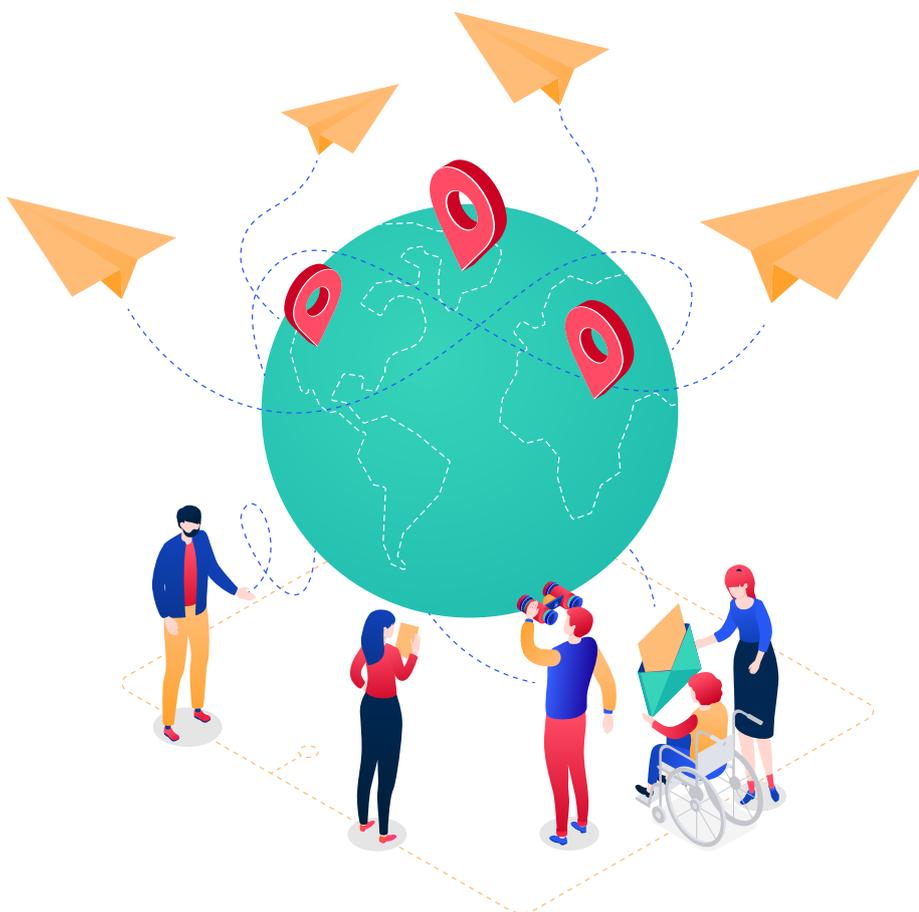
### DIMENSÃO 4

---

>> Atratividade da direção escolar como profissão. Fatores estratégicos para atrair e reter bons profissionais em posições de liderança escolar.

---

Cabe recordar que os diretores e diretoras de escolas – na maioria dos países ibero-americanos – assumem uma grande diversidade e amplitude de tarefas, o que diminui suas possibilidades de exercer uma liderança pedagógica, inclusiva e distribuída em suas escolas (OREALC, 2014). Portanto, a seguinte matriz de especificações tem como principal objetivo geral verificar em que medida as políticas públicas promovem boas práticas que revertam essa situação.



# Liderança em Contexto Escolar. Dimensões para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América

## ANTECEDENTES

**Objetivo geral das Metas 2021 (OEI, 2010:14)** “Conseguir que mais alunos ou alunas estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade.”

O relatório da OEI “**Miradas 2017. Desenvolvimento profissional e liderança de diretores escolares na Ibero-América**” aborda o desenvolvimento profissional e a liderança de diretores e diretoras. A análise realizada conclui que existe a necessidade de refletir sobre estruturas conceituais relativas à definição de boas práticas políticas na área de liderança de diretores ou diretoras de escolas, avançar na identificação e criação de critérios claros e consensuados, bem como na concepção e desenvolvimento de instrumentos que ajudem a sistematizar e disseminar essas experiências úteis e positivas para todos os países da região.

O resultado dessa reflexão está contido no documento “**Liderança em Contexto Escolar. Dimensões para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América**” da OEI, que inclui os seguintes aspectos:

- O conceito de boas práticas é adotado utilizando o Relatório Miradas 2017 (OEI).
- A análise da figura do diretor ou diretora escolar.
- A especificação das principais dimensões e fontes de consulta para a análise das políticas públicas.
- A adoção de uma perspectiva mista nacional e internacional ou regional.

A proposta de trabalho foi apresentada na 76ª Reunião do Conselho Diretivo (Buenos Aires, agosto de 2017), e os ministros e ministras da Educação ibero-americanos aprovaram a construção de uma “**Ferramenta para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América**”.

## LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO

Este conceito de liderança é abordado sistematicamente ao longo do documento base e é o modelo de referência que deve ser utilizado para completar este trabalho de análise. A título de resumo, as seguintes características podem ser destacadas:

Liderança Pedagógica	Liderança Inclusiva	Liderança Distribuída
<b>1.</b> Define objetivos, metas e expectativas de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudantes</li><li>• Professores</li></ul>	Desenvolve práticas que promovem o interesse, o trabalho em prol do bem comum, a equidade, a participação, o respeito e a justiça.	Permite a colaboração e a distribuição de responsabilidades entre os diferentes membros da comunidade educativa. Também consiste em: <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar oportunidades de desenvolvimento coletivo</li><li>• Criar oportunidades de inovação</li><li>• Ser flexível e prático</li></ul>
<b>2.</b> Administra programas educacionais.		
<b>3.</b> Obtém recursos (pessoais e financeiros).		
<b>4.</b> Promove o desenvolvimento profissional dos professores.		

## OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO

Os objetivos do questionário a seguir são:

1. Analisar em que medida as políticas públicas de direção escolar nas escolas públicas aplicadas em um território específico fortalecem um determinado modelo de liderança.
2. Identificar os aspectos que podem ser aprimorados nas políticas públicas para fortalecer o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído na atividade da direção escolar.

## TABELA DE CONTEÚDOS

O arquivo inclui uma guia para cada uma das quatro dimensões a serem analisadas:

Dimensão 1.	Definição das responsabilidades do diretor ou diretora escolar, com prioridade para aquelas referentes à liderança pedagógica, inclusiva e distribuída, e uso destas funções para definir as políticas de direção escolar.
Dimensão 2.	Autonomia do diretor ou diretora para tomar decisões que melhorem a qualidade, a equidade e a inclusão da educação.
Dimensão 3.	Promoção da liderança distribuída de acordo com o tamanho do centro.
Dimensão 4.	Atratividade da direção escolar como profissão. Fatores estratégicos para atrair e reter bons profissionais em posições de liderança escolar.

## GLOSSÁRIO

Regulamentação ou regulamentos sobre direção:	conjunto de normas oficiais aplicáveis ao exercício da direção e funcionamento de uma escola que podem ser definidas em contexto nacional, regional ou local.
Comunidade Educativa:	direção, professores, pessoal não docente, famílias e estudantes.
Recursos materiais (1.1.4.):	são os bens tangíveis dos quais a escola dispõe para alcançar seus objetivos, tais como instalações, ferramentas, equipamentos, livros, material escolar, software, espaços, entre outros.
Programas de formação em direção (1.3.2.):	sistema de formação regulamentado para o acesso e o desenvolvimento do trabalho de direção. Em alguns países, pode ser feita uma distinção entre níveis, tal como a formação pré-serviço, a inserção e a permanente.
Instituições responsáveis pela formação em liderança (1.3.5.):	em alguns países, é possível identificar instituições que promovem a formação de liderança educacional pedagógica, inclusiva e distribuída. Por exemplo: o Centro Nacional para a Direção em Educação da Eslovênia, o Instituto de Liderança Educacional da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, o <i>National College for School Leadership</i> (NCSL) da Inglaterra, a Escola Superior de Educação Nacional (SEN) da França, a Academia Austríaca de Liderança, a Academia Holandesa de Liderança Escolar ou o Instituto Australiano para o Ensino e a Liderança Escolar, havendo também iniciativas similares em diversos estados dos Estados Unidos.

O tamanho dos centros educacionais:	na Dimensão 3 do documento, distinguem-se dois tipos de centros:  <b>Centros maiores:</b> são centros que geralmente possuem mais de 100 alunos e alunas, e em seu organograma existe um grupo de líderes e entidades, tais como o vice-diretor ou vice-diretora, vice-reitor ou vice-reitora, chefe de estudos, orientação acadêmica, chefes de unidades técnico-pedagógicas, conselho escolar, comissão de coordenação pedagógica, coordenadores e coordenadoras de nível ou estágio, representantes dos alunos, etc.  <b>Centros pequenos:</b> são centros que geralmente possuem menos de 100 alunos e alunas e que dependem ou pertencem a uma equipe de zona ou distrito, nos quais o grupo de líderes educacionais é composto por diretores ou diretoras de centros mais próximos, o conselho escolar da zona ou distrito, líderes comunitários, etc.
Tipos de centros:	o documento não faz distinção entre o nível ou a modalidade do centro onde a liderança educacional é exercida. Incentiva-se a inclusão de comentários caso exista diferenciações na regulamentação a esse respeito.
Exemplos de distribuição de liderança (Dimensão 3):	comissões econômicas, comissão de bibliotecas, comissão de coordenação pedagógica, comissão de projetos de inovação, comissão de comunicação, comissão de avaliação, comissão de ligação com associações de bairro, comissão de convivência, comissão de qualidade educacional, divisão em departamentos didáticos, coordenadores de níveis e outras posições específicas.
Órgãos de gestão, participação e coordenação no centro (3.2.):	equipes de pessoas que dirigem atividades no centro. Exemplos: equipe de direção, conselho escolar, corpo docente, comissões de coordenação, equipes de inovação etc.
Salários equiparáveis (4.1.2.):	pretende-se comparar o salário do diretor ou diretora de uma escola pública com o salário de pessoas em cargos semelhantes que liderem uma equipe de pessoas e que tenham o mesmo nível de formação (formação inicial).
Complemento salarial (4.1.3):	é considerado como um “complemento” à diferença de salário entre ser professor ou professora e ser diretor ou diretora da escola.

## ESCALA DOS INDICADORES

**Metodologia:** as perguntas incluídas no questionário representam uma escala do nível em que a regulamentação classifica determinados aspectos do modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

Cada um dos indicadores deve ser avaliado numericamente em uma escala de 1 a 6, cujo significado é o seguinte:

<b>1</b>	<b>Absolutamente nada:</b>	os regulamentos não abordam explícita ou implicitamente o assunto, nem se referem a ele de forma alguma.
<b>2-5</b>	<b>Avaliação intermediária:</b>	os regulamentos abordam parte do assunto de maneira explícita, mas deixam outros aspectos em aberto para posterior interpretação ou conclusão. A avaliação pode variar entre 2 e 5 de maneira crescente, de acordo com o grau em que o tema é descrito.
<b>6</b>	<b>Totalmente:</b>	os regulamentos incluem uma descrição completa de maneira explícita, clara e unívoca do tema, não deixando dúvidas quanto à sua interpretação.

## ESCALA DOS INDICADORES

<b>Quantificação do tempo de trabalho na subdimensão 1.2:</b>	<p>“Distribuição na regulamentação do tipo de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora estão centradas”. São solicitadas duas respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aparece nos regulamentos: resposta SIM ou NÃO.</li><li>• Percentagem de tempo dedicado para a realização das diferentes tarefas. O objetivo é determinar uma estimativa de tempo para cada tarefa e indicar nas observações qual a metodologia utilizada. A soma total não pode exceder 100%.</li></ul>
<b>Quantificação da autonomia Dimensão 2:</b>	cada indicador deve ser avaliado numericamente em uma escala de 1 a 6, cujo significado é o seguinte:
<b>1</b> Nenhuma autonomia:	os regulamentos não permitem que o diretor ou diretora possa determinar esse aspecto.
<b>2-5</b> Avaliação intermediária:	os regulamentos abordam parte do assunto de maneira explícita, mas deixam outros aspectos em aberto para posterior interpretação ou conclusão. A avaliação pode variar entre 2 e 5 de maneira crescente, de acordo com o grau de influência que o diretor ou diretora exerce sobre esses aspectos.
<b>6</b> Autonomia total:	os regulamentos incluem uma descrição completa de maneira explícita, clara e unívoca da autonomia do diretor ou diretora para trabalhar este aspecto.
<b>Observações:</b>	os países podem incluir notas de interpretação nesta célula. Qualquer aspecto que seja considerado relevante.
<b>Comentários:</b>	observações gerais relativas à subdimensão como um todo podem ser acrescentadas.

**DIMENSÃO 1.**  
**DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA ÀQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**PRIMEIRA SUBDIMENSÃO**

**1.1.** Grau em que os regulamentos estabelecem o perfil do diretor ou diretora escolar, definindo funções de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído e, se aplicável, também com o perfil do diretor ou diretora definido para cada tipo de centro (\*) e promove a inovação e a pesquisa.

\* O Ministério da Educação pode ter estabelecido diferentes funções para o diretor ou diretora de cada tipo de centro.

INDICADORES		Escala (1-6)	Observações
<b>Grau em que os regulamentos estabelecem:</b>			
1.1.1.	Um perfil de funções de acordo com a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.	1 Absolutamente nada 6 Totalmente	Notas de interpretação
1.1.2.	Que as funções do diretor ou diretora sejam adaptadas aos diferentes contextos ou tipos de centros em que desenvolva a sua atividade.		
1.1.3.	Que as administrações educacionais promovam a pesquisa e a inovação em liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.		
1.1.4.	O acesso a recursos materiais que permitam ao diretor ou diretora da escola poder exercer uma liderança pedagógica.		
1.1.5.	O tempo de permanência de um diretor ou diretora no cargo.		
Comentários sobre a primeira subdimensão			

**SEGUNDA SUBDIMENSÃO**

**1.2.** Distribuição nos regulamentos dos tipos de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora se concentram.

INDICADORES		Resposta (SIM/NÃO)	%	Observações
<b>Está quantificado nos regulamentos o tempo de trabalho dedicado às tarefas de (SIM/NÃO e %)</b>				
1.2.1.	Gestão administrativa e processamento da informação.			
1.2.2.	Liderança pedagógica.			
1.2.3.	Prática de ensino direto com os alunos.			
1.2.4.	Interação com a comunidade educativa do centro.			
1.2.5.	Interação com outras organizações do meio em que vivem.			
1.2.6.	Gestão da convívencia escolar.			
1.2.7.	Outros tipos de tarefas, se houver, com suas especificações.			
Comentários sobre a segunda subdimensão				

**TERCEIRA SUBDIMENSÃO**

**1.3.** Grau de coerência entre as funções do diretor ou diretora escolar e a definição de políticas relativas à sua seleção, escolha, formação e avaliação.

INDICADORES		Escala (1-6)	Observações
<b>Grau em que:</b>			
1.3.1.	A seleção do diretor ou diretora escolar está de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.	1 Absolutamente nada 6 Totalmente	Notas de interpretação
1.3.2.	Os programas de formação dos diretores e diretoras escolares estão em conformidade com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.		
1.3.3.	A formação dos diretores ou diretoras das escolas é diferenciada de acordo com a experiência no exercício da função de direção.		
1.3.4.	A avaliação dos diretores e diretoras da escola está alinhada com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.		
1.3.5.	Podem ser identificadas instituições responsáveis pela formação de diretores ou diretoras de escolas como líderes pedagógicos, inclusivos e distribuídos.		
Comentários sobre a terceira subdimensão			

## DIMENSÃO 2.

AUTONOMIA DO DIRETOR OU DIRETORA PARA TOMAR DECISÕES QUE MELHOREM A QUALIDADE, A EQUIDADE E A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO.

INDICADORES		Escala (1-6)	Observações
<b>Grau em que os regulamentos permitem aos diretores ou diretoras escolares:</b>		1 Nenhuma autonomia 6 Autonomia total	Notas de interpretação
2.1.	Flexibilizar a sua agenda de forma a favorecer o seu trabalho como diretor ou diretora pedagógico, inclusivo e distribuído.		
2.2.	A seleção e renovação do quadro de professores.		
2.3.	Definir e orientar a formação de professores.		
2.4.	Liderar o desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos e ao seu contexto.		
2.5.	Decidir estratégias, metodologias e recursos pedagógicos-didáticos ligados à equidade, à qualidade e à inclusão.		
2.6.	Definir e gerir o orçamento do centro educacional.		
2.7.	Definir e/ou adaptar o conteúdo da documentação que regula o convívio no centro.		
2.8.	Liderar e promover a participação da comunidade educativa.		
<p>Comentários sobre a segunda dimensão</p>			

**DIMENSÃO 3.  
PROMOÇÃO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA DE ACORDO COM O TAMANHO DO CENTRO.**

INDICADORES	Escala (1-6)	Observações
<b>1 Absolutamente nada 6 Total</b>		
3.1. Permite que a liderança em contexto escolar seja distribuída dentro das escolas.		
3.2. Prevê a existência de <i>órgãos de participação e coordenação</i> no centro que contribuam para o projeto educacional institucional.		
3.3. Define figuras de liderança complementares ao diretor ou diretora escolar com perfis próprios e funções específicas.		
<b>Grau em que os centros com menos de 100 alunos e alunas são incentivados a utilizar um modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído. A regulamentação:</b>		
3.4. Contempla a criação de <i>equipes dirigentes de zona ou distrito escolar</i> , que permitem a distribuição da liderança de diretores e diretoras num grupo de escolas.		
3.5. Prevê a existência de <i>órgãos de participação e coordenação na zona ou distrito escolar</i> que contribuam para o projeto educacional de cada centro.		
<b>Comentários sobre a terceira dimensão</b>		

## DIMENSÃO 4.

### ATRATIVIDADE DA DIREÇÃO ESCOLAR COMO PROFISSÃO. FATORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAIR E REter BONS PROFISSIONAIS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA ESCOLAR.

PRIMEIRA SUBDIMENSÃO		4.1. Profissionalização de diretores ou diretoras escolares.	
INDICADORES			
Grau em que o regulamento:		Escala (1-6)	Observações
4.1.1.	Define os méritos e critérios de acesso à direção para garantir a objetividade dos processos de seleção.	1 Absolutamente nada 6 Totalmente	Notas de interpretação
4.1.2.	Estabelece salários para diretores ou diretoras de escola equiparáveis aos de outros cargos com o mesmo nível de responsabilidade.		
4.1.3.	Estabelece um complemento salarial associado ao cargo.		
<b>Comentários sobre a primeira subdimensão</b>			
SEGUNDA SUBDIMENSÃO		4.2. Oportunidades de promoção e de formação profissional para os diretores e diretoras escolares.	
INDICADORES			
		Resposta (SIM/NÃO)	Observações
4.2.1.	A regulamentação prevê a possibilidade de promoção de diretores ou diretoras de escola para outros cargos, tais como de supervisão ou de inspeção educacional.		
4.2.2.	A regulamentação prevê a possibilidade de promoção horizontal dos diretores e diretoras de escolas: concursos para transferências, obtenção de méritos para ocupar cargos de direção disponíveis, atividades de orientação, etc.		
4.2.3.	São realizadas consultas para conhecer as propostas de formação de diretores ou diretoras escolares.		
4.2.4.	Os programas de formação levam em consideração as necessidades de formação ou de desempenho profissional dos diretores ou diretoras de escolas.		
4.2.5.	A regulamentação prevê incentivos não salariais para a formação/capacitação dos diretores ou diretoras de escolas.		
<b>Comentários sobre a segunda subdimensão</b>			



---

# Bibliografía

- 
- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en education: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. Bureau International d’Éducation. Disponible em [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
  - Bolívar, A., López, J. e Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
  - Consejo de Europa (2009a). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. Diário Oficial da União Europeia. 2009/C 302/04.
  - Consejo de Europa (2009b). *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*. Diário Oficial da União Europeia. 2014/C 30/02.
  - Cuenca, R. e Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Madri: Fundación Santillana.
  - Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. International Academy of Education. International Institute for Educational Planning. Education Policy Booklet Series. Nº 2. UNESCO. ISBN: 92-803-1277-4. <http://www.unesco.org/iiep>.
  - Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar. Tendencias internacionales. *Participación Educativa*, 2, 21-28.
  - Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón* 67 (1), 71-84, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577.
  - Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13 nº 3, pp. 107-141.
  - Eurydice, Comisión Europea/EACEA (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
  - Gairín, J. (coord.). (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
-

- Gradaille, R. e Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, nº 19, 75-88.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Hitt, D. H. e Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86, 531- 569.
- Leithwood, K. A. (2004). *Educational Leadership*. The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. e Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- Maureira, O., Moforte, C. e González G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, 134-153. México: IISUE. Recuperado em 8 de julho de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº 4e, 11-24. Espanha: UAM/RINACE. Recuperado em 13 de julho de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013a). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013b). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Cudipal Editores/ CEPAL/OEI, Madrid.
- OEI (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017*. Madrid, OEI.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pont, B; Nusche, D; y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Paris: OCDE.
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, XVII, nº 32, pp. 29-48.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD.
- Schratz, M., Hartmann, M., Křížková, E., Kirkham, G. A., Kečliková, E., Baráth, T. et al. (2010). *Improving School Leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.

- 
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016): Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO.
- 
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo, No. 1, julio. Recuperado el 11 de enero de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- 
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de [http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)
- 
- Villa, A. y Poblete, M. (directores)(2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Vicerrectorado de Innovación y Calidad –ICE Universidad de Deusto.
- 
- Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago. Chile.
- 
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, nº 1, pp. 17-42.
-



# Anexo

## Avaliação da Ferramenta de análise de boas práticas de políticas sobre Liderança Escolar

### RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE RELEVÂNCIA E DISPONIBILIDADE DOS INDICADORES

#### DADOS DA PESQUISA

As tabelas e gráficos a seguir mostram o resultado da avaliação realizada pelos países participantes a respeito da relevância e da disponibilidade dos dados necessários para os indicadores propostos como parte da ferramenta de análise de boas práticas políticas sobre liderança escolar.



Os países que participaram da pesquisa são:

Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Espanha, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru, Portugal e Uruguai.

Data: março-abril de 2019

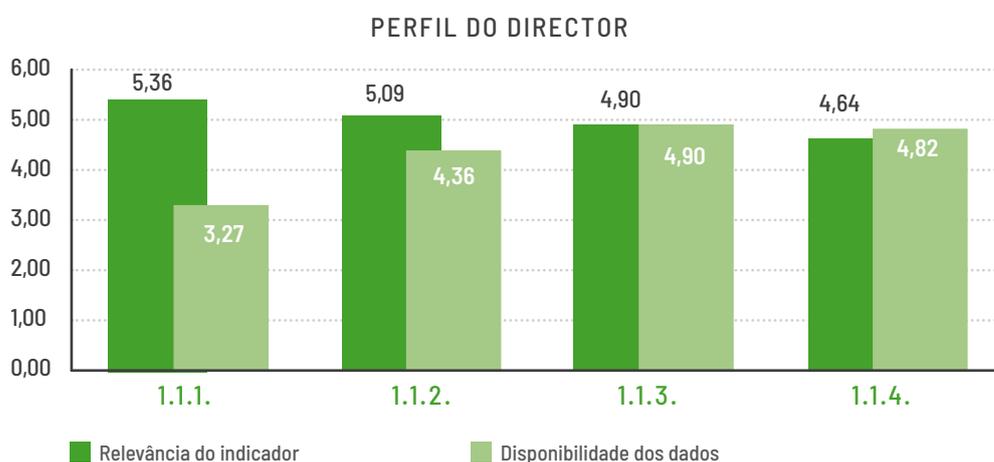
## DIMENSÃO 1.

Definição das responsabilidades do diretor ou diretora escolar, com prioridade para aquelas referentes à liderança pedagógica, inclusiva e distribuída, e uso destas funções para definir as políticas de direção escolar.

**1.1.** Grau em que os regulamentos estabelecem o perfil do diretor ou diretora escolar, definindo funções de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído e, se aplicável, também com o perfil do diretor ou diretora definido para cada tipo de centro (\*) e promove a inovação e a pesquisa.

(\*O Ministério da Educação pode ter estabelecido diferentes funções para o diretor ou diretora de cada tipo de centro.)

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS ESTABELECEM:



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

1.1.1. Um perfil de funções de acordo com a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.

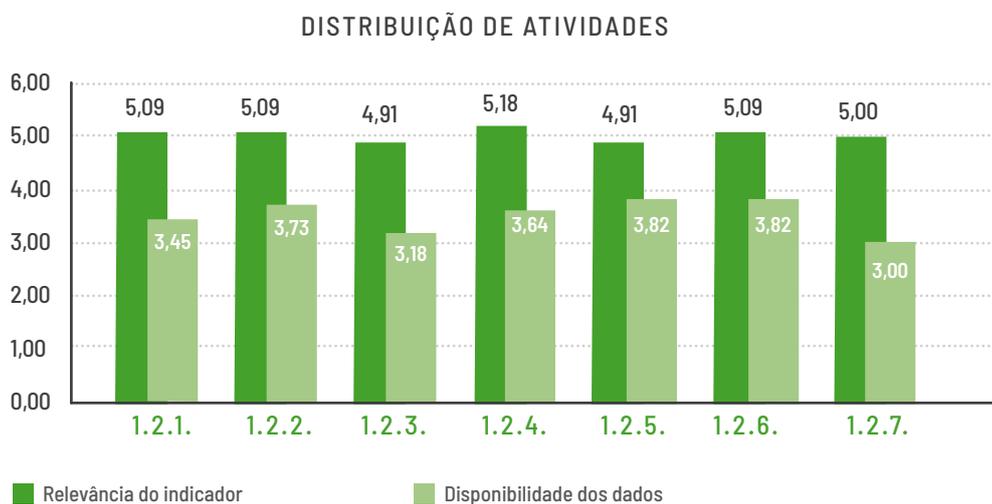
1.1.2. Que as funções do diretor ou diretora sejam adaptadas aos diferentes contextos ou tipos de centros em que desenvolva a sua atividade.

1.1.3. Que as administrações educacionais promovam a pesquisa e a inovação em liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.

1.1.4. O acesso a recursos materiais que permitam ao diretor ou diretora da escola poder exercer uma liderança pedagógica.

## 1.2. Distribuição nos regulamentos dos tipos de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora se concentram.

ESTÁ QUANTIFICADO NOS REGULAMENTOS O TEMPO DE TRABALHO DEDICADO ÀS TAREFAS DE:



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

1.2.1. Gestão administrativa e processamento da informação.

1.2.2. Liderança pedagógica.

1.2.3. Prática de ensino direto com os alunos.

1.2.4. Interação com a comunidade educativa do centro.

1.2.5. Interação com outras organizações do meio em que vivem.

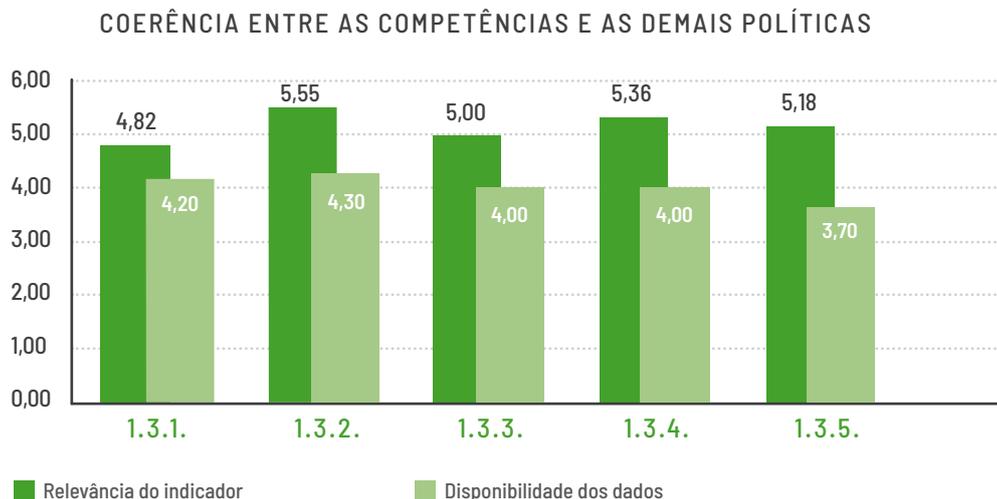
1.2.6. Gestão da convivência escolar.

1.2.7. Outros tipos de tarefas, se houver, com suas especificações.

**1.3.** Grau de coerência entre as funções do diretor ou diretora escolar e a definição de políticas relativas à sua seleção, escolha, formação e avaliação.

---

**GRAU EM QUE:**



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

---

**1.3.1.** A seleção do diretor ou diretora escolar está de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

**1.3.2.** Os programas de formação dos diretores e diretoras escolares estão em conformidade com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

**1.3.3.** A formação dos diretores ou diretoras das escolas é diferenciada de acordo com a experiência no exercício da função de direção.

---

**1.3.4.** A avaliação dos diretores e diretoras da escola está alinhada com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

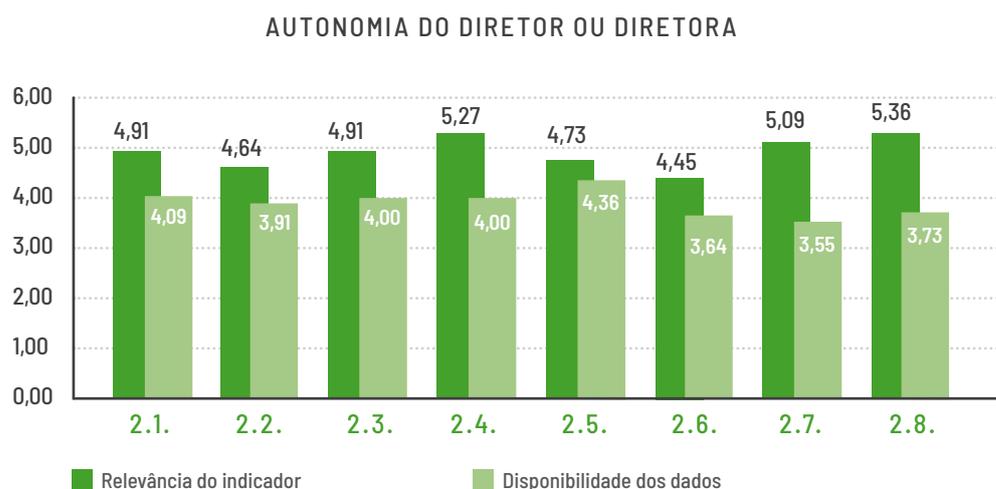
**1.3.5.** Podem ser identificadas instituições responsáveis pela formação de diretores ou diretoras de escolas como líderes pedagógicos, inclusivos e distribuídos.

---

## DIMENSÃO 2.

Autonomia do diretor ou diretora para tomar decisões que melhorem a qualidade, a equidade e a inclusão da educação.

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS PERMITEM AOS DIRETORES OU DIRETORAS ESCOLARES:



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

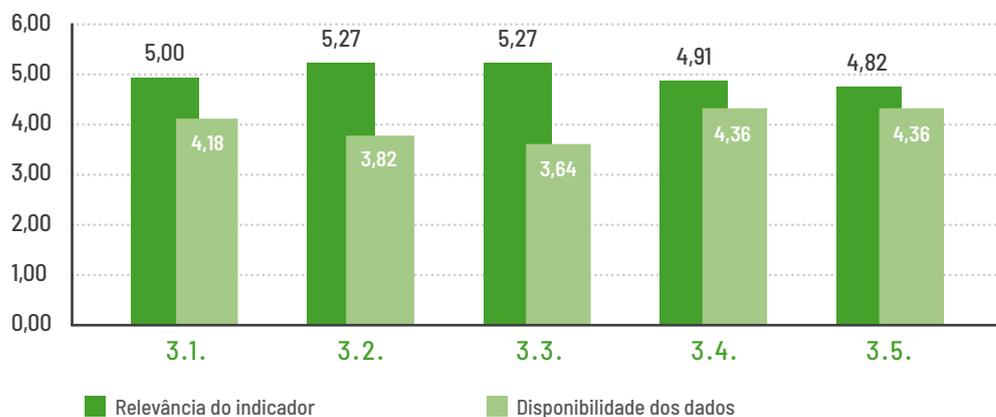
**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

- 2.1. Flexibilizar a sua agenda de forma a favorecer o seu trabalho como diretor ou diretora pedagógico, inclusivo e distribuído.
- 2.2. A seleção e renovação do quadro de professores.
- 2.3. Definir e orientar a formação de professores.
- 2.4. Liderar o desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos e ao seu contexto.
- 2.5. Decidir estratégias, metodologias e recursos pedagógicos-didáticos ligados à equidade, à qualidade e à inclusão.
- 2.6. Definir e gerir o orçamento do centro educacional.
- 2.7. Definir e/ou adaptar o conteúdo da documentação que regula o convívio no centro.
- 2.8. Liderar e promover a participação da comunidade educativa.

## DIMENSÃO 3.

### Promoção da liderança distribuída de acordo com o tamanho do centro.

#### PROMOÇÃO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

#### GRAU EM QUE OS CENTROS COM MAIS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:

- 3.1. Permite que a liderança em contexto escolar seja distribuída dentro das escolas. (Ver instruções).
- 3.2. Prevê a existência de *órgãos de participação* e coordenação no centro que contribuam para o projeto educacional institucional.
- 3.3. Define figuras de liderança complementares ao diretor ou diretora escolar com perfis próprios e funções específicas.

#### GRAU EM QUE OS CENTROS COM MENOS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:

- 3.4. Contempla a criação de *equipes de gestão de zona ou distrito*, que permitem a distribuição da liderança de diretores e diretoras num grupo de escolas.
- 3.5. Prevê a existência de *órgãos de participação e coordenação na zona ou distrito escolar* que contribuam para o projeto educacional de cada centro.

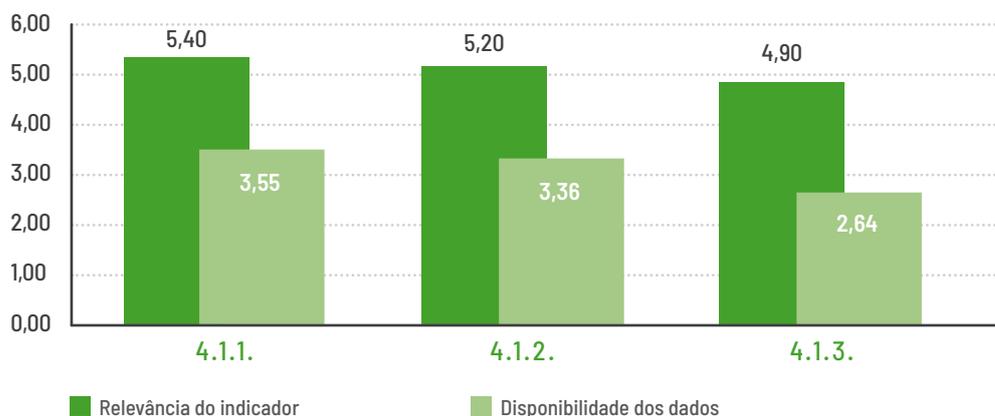
## DIMENSÃO 4.

Atratividade da direção escolar como profissão. Fatores estratégicos para atrair e reter bons profissionais em posições de liderança escolar.

**4.1.** Profissionalização de diretores ou diretoras escolares.

### GRAU EM QUE O REGULAMENTO:

#### PROFISSIONALIZAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORAS



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

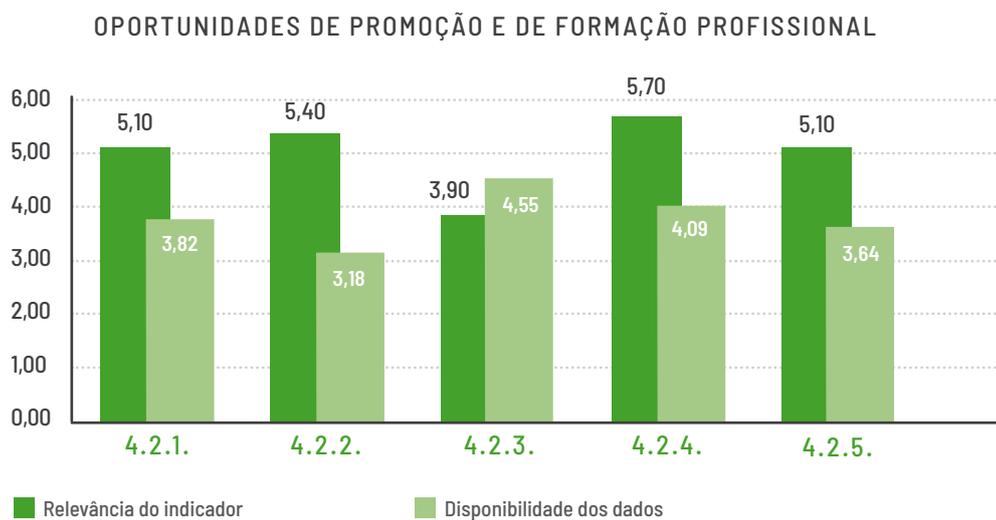
**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

4.1.1. Define os méritos e critérios de acesso à direção para garantir a objetividade dos processos de seleção.

4.1.2. Estabelece salários para diretores ou diretoras de escola equiparáveis aos de outros cargos com o mesmo nível de responsabilidade. (Ver instruções)

4.1.3. Estabelece um complemento salarial associado ao cargo.

## 4.2. Oportunidades de promoção e de formação profissional para os diretores e diretoras escolares..



**Relevância:** escala de 1 (pouquíssima relevância) a 6 (grande relevância).

**Disponibilidade:** escala de 1 (simples) a 6 (são necessários muitos recursos para obter os dados).

- 4.2.1. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção de diretores ou diretoras de escola para outros cargos, tais como de supervisão ou de inspeção educacional.
- 4.2.2. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção horizontal dos diretores e diretoras de escolas: concursos para transferências, obtenção de méritos para ocupar cargos de direção disponíveis, atividades de orientação, etc.
- 4.2.3. São realizadas consultas para conhecer as propostas de formação de diretores ou diretoras escolares.
- 4.2.4. Os programas de formação levam em consideração as necessidades de formação ou de desempenho profissional dos diretores ou diretoras de escolas.
- 4.2.5. A regulamentação prevê incentivos não salariais para a formação/capacitação dos diretores ou diretoras de escolas.





## DIMENSÃO 1.

**DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**Primeira Subdimensão.** Grau em que os regulamentos estabelecem o perfil do diretor ou diretora escolar, definindo funções de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído e, se aplicável, também com o perfil do diretor ou diretora definido para cada tipo de centro (\*) e promove a inovação e a pesquisa.

\* O Ministério da Educação pode ter estabelecido diferentes funções para o diretor ou diretora de cada tipo de centro.

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS ESTABELECEM:

	1.1.1. Um perfil de funções de acordo com a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.		1.1.2. Que as funções do diretor ou diretora sejam adaptadas aos diferentes contextos ou tipos de centros em que desenvolva a sua atividade.		1.1.3. Que as administrações educacionais promovam a pesquisa e a inovação em liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.		1.1.4. O acesso a recursos materiais que permitam ao diretor ou diretora da escola poder exercer uma liderança pedagógica.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	6	2	4	5	3	5	5	5
Bolivia								
Brasil	3	6	4	6	3	6	5	6
Chile								
Colômbia	3	1	5	3			2	4
Costa Rica								
Cuba	6	4	6	4	6	4	6	4
Equador								
El Salvador								
Espanha	6	2	6	4	6	3	6	4
Guatemala								
Honduras	6	1	6	5	5	6	1	6
México								
Nicarágua	6	1	6	2	6	5	3	4
Panamá	6	6	6	6	6	6	6	6
Paraguai								
Peru	6	3	4	3	4	3	6	3
Portugal	5	5	3	5	4	5	5	5
R. Dominicana								
Uruguai	6	5	6	5	6	6	6	6
Ibero-América	5,36	3,27	5,09	4,36	4,90	4,90	4,64	4,82

## DIMENSÃO 1.

DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.

**Segunda Subdimensão.** Distribuição nos regulamentos dos tipos de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora se concentram.

ESTÁ QUANTIFICADO NOS REGULAMENTOS O TEMPO DE TRABALHO DEDICADO ÀS TAREFAS DE:

	1.2.1. Gestão administrativa e processamento da informação.		1.2.2. Liderança pedagógica.		1.2.3. Prática de ensino direto com os alunos.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	2	1	2	1	2	1
Bolivia						
Brasil	5	6	5	6	5	6
Chile						
Colômbia	6	3	6	4	4	1
Costa Rica						
Cuba	6	3	6	3	6	3
Equador						
El Salvador						
Espanha	6	4	6	4	6	2
Guatemala						
Honduras	6	3	6	5	6	4
México						
Nicarágua	5	3	5	3	5	3
Panamá	6	6	6	6	6	6
Paraguai						
Peru	6	4	6	6	6	6
Portugal	2	2	2	2	2	2
R. Dominicana						
Uruguai	6	3	6	1	6	1
Ibero-América	5,09	3,45	5,09	3,73	4,91	3,18

1.2.4. Interação com a comunidade educativa do centro.		1.2.5. Interação com outras organizações do meio em que vivem.		1.2.6. Gestão da convivência escolar.		1.2.7. Outros tipos de tarefas, se houver, com suas especificações.	
Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
2	1	2	1	2	1	2	1
5	6	5	6	5	6		
6	4	5	4	6	2	6	2
6	3	6	3	6	6		
6	4	5	4	6	4	6	4
6	4	6	6	6	3	6	3
6	3	5	3	5	3	5	3
6	6	6	6	6	6	6	6
6	6	6	6	6	6	6	4
2	2	2	2	2	2	2	2
6	1	6	1	6	3	6	2
5,18	3,64	4,91	3,82	5,09	3,82	5,00	3,00

## DIMENSÃO 1.

**DIMENSÃO 1. DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**Terceira Subdimensão.** Grau de coerência entre as funções do diretor ou diretora escolar e a definição de políticas relativas à sua seleção, escolha, formação e avaliação.

### GRAU EM QUE:

	1.3.1. A seleção do diretor ou diretora escolar está de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.		1.3.2. Os programas de formação dos diretores e diretoras escolares estão em conformidade com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	5	1	5	4
Bolivia				
Brasil	3	6	4	6
Chile				
Colômbia	6		5	
Costa Rica				
Cuba	6	4	6	4
Equador				
El Salvador				
Espanha	6	2	6	2
Guatemala				
Honduras	1	6	6	6
México				
Nicarágua	5	5	6	3
Panamá	6	6	6	6
Paraguai				
Peru	6	5	6	5
Portugal	3	5	5	5
R. Dominicana				
Uruguai	6	2	6	2
Ibero-América	4,82	4,20	5,55	4,30

1.3.3. A formação dos diretores ou diretoras das escolas é diferenciada de acordo com a experiência no exercício da função de direção.		1.3.4. A avaliação dos diretores e diretoras da escola está alinhada com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.		1.3.5. Podem ser identificadas instituições responsáveis pela formação de diretores ou diretoras de escolas como líderes pedagógicos, inclusivos e distribuídos.	
Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
5	4	5	1	6	5
4	6	4	6	3	6
6		6		4	
6	3	6	3	6	4
5	1	6	3	4	1
6	5	6	6	6	1
1	3	3	3	6	2
6	6	6	6	6	6
6	5	6	5	6	5
4	5	5	5	4	5
6	2	6	2	6	2
<b>5,00</b>	<b>4,00</b>	<b>5,36</b>	<b>4,00</b>	<b>5,18</b>	<b>3,70</b>

## DIMENSÃO 2.

### AUTONOMIA DO DIRETOR OU DIRETORA PARA TOMAR DECISÕES QUE MELHOREM A QUALIDADE, A EQUIDADE E A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO

#### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS PERMITEM AOS DIRETORES OU DIRETORAS ESCOLARES:

	2.1. Flexibilizar a sua agenda de forma a favorecer o seu trabalho como diretor ou diretora pedagógico, inclusivo e distribuído.		2.2. A seleção e renovação do quadro de professores.		2.3. Definir e orientar a formação de professores.		2.4. Liderar o desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos e ao seu contexto.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	5	6	6	6	5	6	5	5
Bolívia								
Brasil	2	6	2	6	2	6	3	6
Chile								
Colômbia	5	1	6	1	6	3	5	2
Costa Rica								
Cuba	6	4	6	3	6	3	6	4
Equador								
El Salvador								
Espanha	6	3	6	2	6	2	6	2
Guatemala								
Honduras	3	6	1	6	1	6	5	5
México								
Nicarágua	6	3	3	3	5	3	5	3
Panamá	6	6	6	6	6	6	6	6
Paraguai								
Peru	6	5	6	5	6	5	6	6
Portugal	5	2	3	2	5	2	5	2
R. Dominicana								
Uruguai	4	3	6	3	6	2	6	3
Ibero-América	4,91	4,09	4,64	3,91	4,91	4,00	5,27	4,00

2.5. Decidir estratégias, metodologias e recursos pedagógicos-didáticos ligados à equidade, à qualidade e à inclusão.		2.6. Definir e gerir o orçamento do centro educacional.		2.7. Definir e/ou adaptar o conteúdo da documentação que regula o convívio no centro.		2.8. Liderar e promover a participação da comunidade educativa.	
Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
5	5	6	1	6	1	3	2
3	6	2	6	2	6	5	6
5	5	6	2	6	2	6	4
6	4	6	4	6	4	6	4
6	2	6	2	6	2	6	3
6	5	1	6	6	2	6	2
3	3	3	3	3	3	5	3
6	6	6	6	6	6	6	6
3	6	3	6	6	6	6	6
3	2	4	2	3	2	4	2
6	4	6	2	6	5	6	3
<b>4,73</b>	<b>4,36</b>	<b>4,45</b>	<b>3,64</b>	<b>5,09</b>	<b>3,55</b>	<b>5,36</b>	<b>3,73</b>

### DIMENSÃO 3.

#### PROMOÇÃO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA DE ACORDO COM O TAMANHO DO CENTRO.

GRAU EM QUE OS CENTROS COM MAIS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:

	3.1. Permite que a liderança em contexto escolar seja distribuída dentro das escolas.		3.2. Prevê a existência de órgãos de participação e coordenação no centro que contribuam para o projeto educacional institucional.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	6	3	6	6
Bolívia				
Brasil	3	6	3	6
Chile				
Colômbia	5	5	6	1
Costa Rica				
Cuba	6	4	6	3
Equador				
El Salvador				
Espanha	6	2	6	1
Guatemala				
Honduras	1	6	6	3
México				
Nicarágua	5	3	5	5
Panamá	6	6	6	6
Paraguai				
Peru	6	6	6	6
Portugal	5	2	2	2
R. Dominicana				
Uruguai	6	3	6	3
Ibero-América	5,00	4,18	5,27	3,82

GRAU EM QUE OS CENTROS COM MENOS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:					
3.3. Define figuras de liderança complementares ao diretor ou diretora escolar com perfis próprios e funções específicas.		3.4. Contempla a criação de equipes de gestão de zona ou distrito, que permitem a distribuição da liderança de diretores e diretoras num grupo de escolas.		3.5. Prevê a existência de órgãos de participação e coordenação na zona ou distrito escolar que contribuam para o projeto educacional de cada centro.	
Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
6	3	4	5	4	5
2	6	2	6	2	6
6	1	5	2	5	2
6	4	6	4	6	4
6	1	5	1	5	1
6	3	4	4	6	4
3	4	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
6	6	6	6	6	6
5	2	5	5	2	5
6	4	6	4	6	4
<b>5,27</b>	<b>3,64</b>	<b>4,91</b>	<b>4,36</b>	<b>4,82</b>	<b>4,36</b>

## DIMENSÃO 4.

### ATRATIVIDADE DA DIREÇÃO ESCOLAR COMO PROFISSÃO. FATORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAIR E RETER BONS PROFISSIONAIS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA ESCOLAR.

**Primeira Subdimensão.** Profissionalização de diretores ou diretoras escolares.

#### GRAU EM QUE O REGULAMENTO:

	4.1.1. Define os méritos e critérios de acesso à direção para garantir a objetividade dos processos de seleção.		4.1.2. Estabelece salários para diretores ou diretoras de escola equiparáveis aos de outros cargos com o mesmo nível de responsabilidade.		4.1.3. Estabelece um complemento salarial associado ao cargo.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	6	6	5	2	1	2
Bolívia						
Brasil		6		4		6
Chile						
Colômbia	6	2	5	5	6	1
Costa Rica						
Cuba	6	3	6	3	6	3
Equador						
El Salvador						
Espanha	6	2	5	3	6	1
Guatemala						
Honduras	6	1	6	1	6	1
México						
Nicarágua	4	3	4	3	3	1
Panamá	6	6	6	6	6	6
Paraguai						
Peru	6	4	6	6	6	4
Portugal	2	2	3	2	3	2
R. Dominicana						
Uruguai	6	4	6	2	6	2
Ibero-América	5,40	3,55	5,20	3,36	4,90	2,64

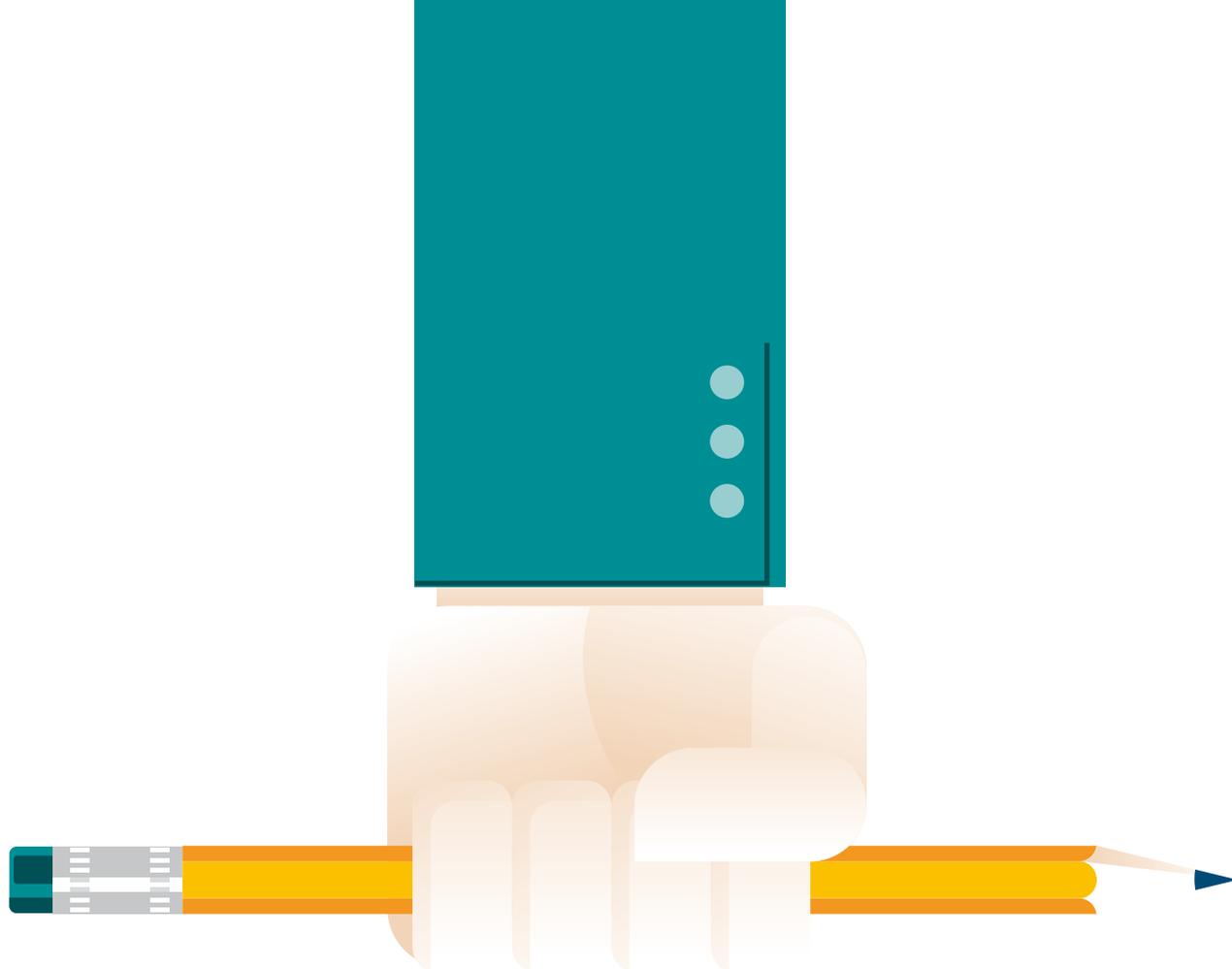
## DIMENSÃO 4.

### ATRATIVIDADE DA DIREÇÃO ESCOLAR COMO PROFISSÃO. FATORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAIR E RETER BONS PROFISSIONAIS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA ESCOLAR.

**Segunda Subdimensão.** Oportunidades de promoção e de formação profissional para os diretores e diretoras escolares.

	4.2.1. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção de diretores ou diretoras de escola para outros cargos, tais como de supervisão ou de inspeção educacional.		4.2.2. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção horizontal dos diretores e diretoras de escolas: concursos para transferências, obtenção de méritos para ocupar cargos de direção disponíveis, atividades de orientação, etc.		4.2.3. São realizadas consultas para conhecer as propostas de formação de diretores ou diretoras escolares.		4.2.4. Os programas de formação levam em consideração as necessidades de formação ou de desempenho profissional dos diretores ou diretoras de escolas.		4.2.5. A regulamentação prevê incentivos não salariais para a formação/capacitação dos diretores ou diretoras de escolas.	
	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados	Relevância do indicador	Disponibilidade de dados
Argentina	6	1	6	1	3	6	6	2	4	2
Bolívia										
Brasil		6		6		6		6		6
Chile										
Colômbia	6	2	6	2	4	6	6	4	6	2
Costa Rica										
Cuba	6	3	6	3	6	6	6	3	6	3
Equador										
El Salvador										
Espanha	6	1	5	3	5	2	6	3	5	3
Guatemala										
Honduras	1	6	6	1	1	4	6	1	4	5
México										
Nicarágua	5	4	5	4	5	3	5	4	5	4
Panamá	6	6	6	1	6	6	6	6	6	1
Paraguai										
Peru	6	4	6	4	1	4	6	6	6	4
Portugal	3	5	2	5	2	5	4	5	3	5
R. Dominicana										
Uruguai	6	4	6	5	6	2	6	5	6	5
Ibero-América	5,10	3,82	5,40	3,18	3,90	4,55	5,70	4,09	5,10	3,64





## Ferramenta de análise de boas práticas políticas sobre Liderança Escolar (resultados piloto)

---

### RESULTADOS PILOTO DA FERRAMENTA

---

### DADOS DA PESQUISA

As tabelas e gráficos a seguir mostram o resultado de uma primeira aplicação da ferramenta como um teste piloto que também foi utilizado para coletar comentários e contribuições dos diferentes países participantes sobre os indicadores propostos.

Os países que participaram da pesquisa são: Argentina, Brasil, Cuba, Espanha, Honduras, Nicarágua, Panamá, Portugal e Uruguai.

Data: março-abril de 2019

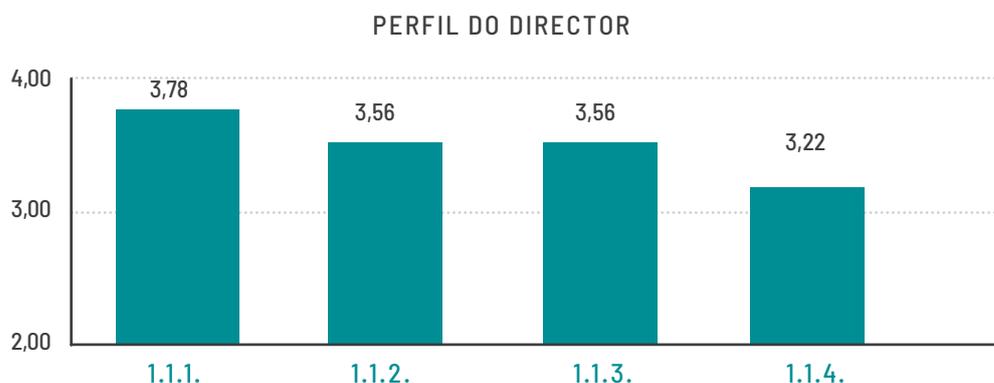
## DIMENSÃO 1.

Definição das responsabilidades do diretor ou diretora escolar, com prioridade para aquelas referentes à liderança pedagógica, inclusiva e distribuída, e uso destas funções para definir as políticas de direção escolar.

**1.1.** Grau em que os regulamentos estabelecem o perfil do diretor ou diretora escolar, definindo funções de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído e, se aplicável, também com o perfil do diretor ou diretora definido para cada tipo de centro (\*) e promove a inovação e a pesquisa.

(\*O Ministério da Educação pode ter estabelecido diferentes funções para o diretor ou diretora de cada tipo de centro.)

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS ESTABELECEM:



Escala: 1. Absolutamente nada / 6. Totalmente

1.1.1. Um perfil de funções de acordo com a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.

1.1.2. Que as funções do diretor ou diretora sejam adaptadas aos diferentes contextos ou tipos de centros em que desenvolva a sua atividade.

1.1.3. Que as administrações educacionais promovam a pesquisa e a inovação em liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.

1.1.4. O acesso a recursos materiais que permitam ao diretor ou diretora da escola poder exercer uma liderança pedagógica.

## 1.2. Distribuição nos regulamentos dos tipos de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora se concentram.

### ESTÁ QUANTIFICADO NOS REGULAMENTOS O TEMPO DE TRABALHO DEDICADO ÀS TAREFAS DE:

#### DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES



Escala: respostas de SIM/NÃO e percentagem (%)

1.2.1. Gestão administrativa e processamento da informação.

1.2.2. Liderança pedagógica.

1.2.3. Prática de ensino direto com os alunos.

1.2.4. Interação com a comunidade educativa do centro.

1.2.5. Interação com outras organizações do meio em que vivem.

1.2.6. Gestão da convivência escolar.

1.2.7. Outros tipos de tarefas, se houver, com suas especificações.

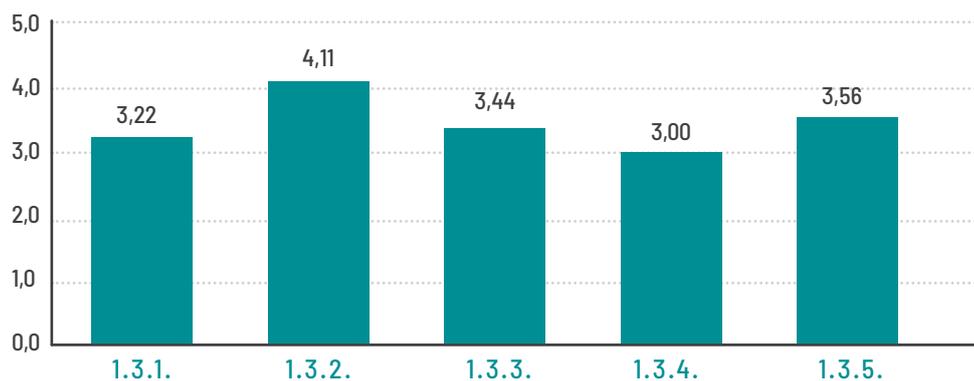
**1.3.** Grau de coerência entre as funções do diretor ou diretora escolar e a definição de políticas relativas à sua seleção, escolha, formação e avaliação.

---

**GRAU EM QUE:**

---

**COERÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS E AS DEMAIS POLÍTICAS**



Escala: 1. Absolutamente nada / 6. Totalmente

---

**1.3.1.** A seleção do diretor ou diretora escolar está de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

**1.3.2.** Os programas de formação dos diretores e diretoras escolares estão em conformidade com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

**1.3.3.** A formação dos diretores ou diretoras das escolas é diferenciada de acordo com a experiência no exercício da função de direção.

---

**1.3.4.** A avaliação dos diretores e diretoras da escola está alinhada com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.

---

**1.3.5.** Podem ser identificadas instituições responsáveis pela formação de diretores ou diretoras de escolas como líderes pedagógicos, inclusivos e distribuídos.

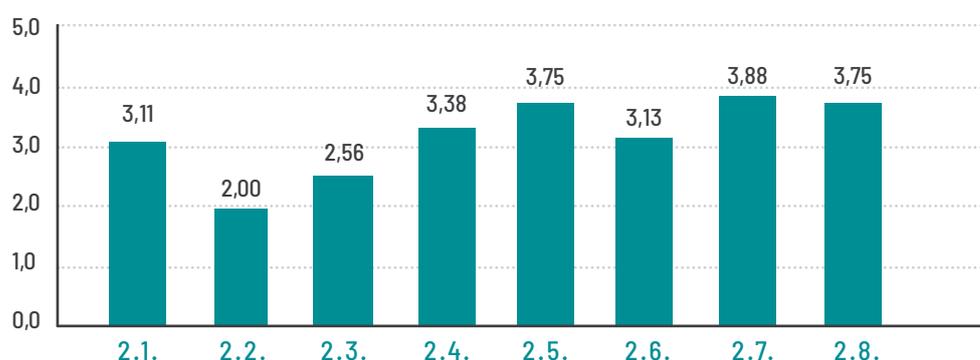
---

## DIMENSÃO 2.

Autonomia do diretor ou diretora para tomar decisões que melhorem a qualidade, a equidade e a inclusão da educação.

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS PERMITEM AOS DIRETORES OU DIRETORAS ESCOLARES:

#### AUTONOMIA DO DIRETOR OU DIRETORA



Escala: 1. Absolutamente nada / 6. Totalmente

- 2.1. Flexibilizar a sua agenda de forma a favorecer o seu trabalho como diretor ou diretora pedagógico, inclusivo e distribuído.
- 2.2. A seleção e renovação do quadro de professores.
- 2.3. Definir e orientar a formação de professores.
- 2.4. Liderar o desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos e ao seu contexto.
- 2.5. Decidir estratégias, metodologias e recursos pedagógicos-didáticos ligados à equidade, à qualidade e à inclusão.
- 2.6. Definir e gerir o orçamento do centro educacional.
- 2.7. Definir e/ou adaptar o conteúdo da documentação que regula o convívio no centro.
- 2.8. Liderar e promover a participação da comunidade educativa.

## DIMENSÃO 3.

### Promoção da liderança distribuída de acordo com o tamanho do centro.

#### PROMOÇÃO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA



Escala: 1. Absolutamente nada / 6. Totalmente

#### GRAU EM QUE OS CENTROS COM MAIS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:

- 3.1. Permite que a liderança em contexto escolar seja distribuída dentro das escolas. (Ver instruções).
- 3.2. Prevê a existência de *órgãos de participação e coordenação* no centro que contribuam para o projeto educacional institucional.
- 3.3. Define figuras de liderança complementares ao diretor ou diretora escolar com perfis próprios e funções específicas.

#### GRAU EM QUE OS CENTROS COM MENOS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:

- 3.4. Contempla a criação de *equipes de gestão de zona ou distrito*, que permitem a distribuição da liderança de diretores e diretoras num grupo de escolas.
- 3.5. Prevê a existência de *órgãos de participação e coordenação na zona ou distrito escolar* que contribuam para o projeto educacional de cada centro.

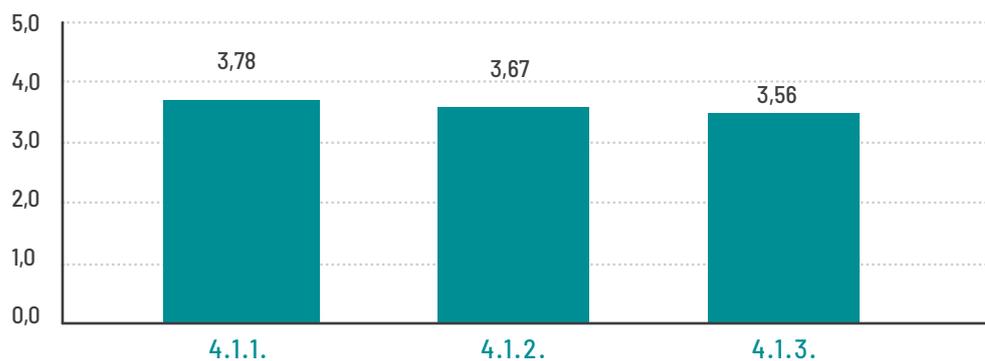
## DIMENSÃO 4.

Atratividade da direção escolar como profissão. Fatores estratégicos para atrair e reter bons profissionais em posições de liderança escolar.

**4.1.** Profissionalização de diretores ou diretoras escolares.

### GRAU EM QUE O REGULAMENTO:

#### PROFISSIONALIZAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORAS



Escala: 1. Absolutamente nada / 6. Totalmente

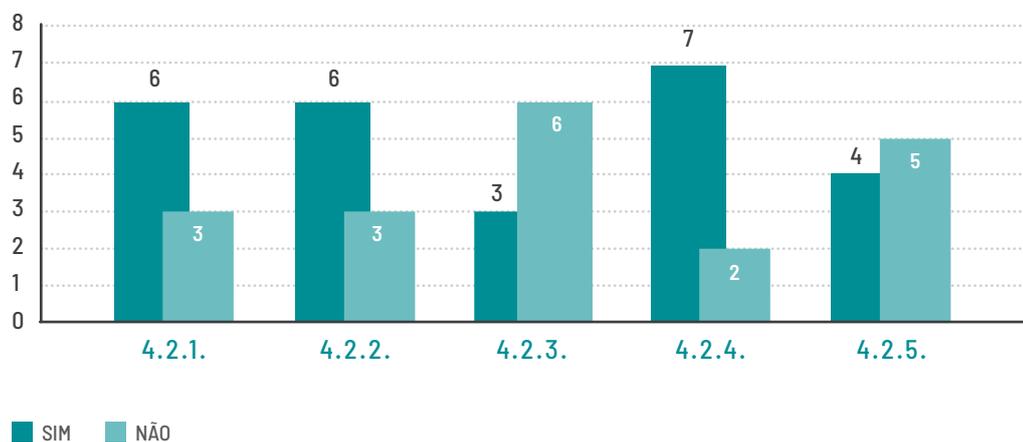
4.1.1. Define os méritos e critérios de acesso à direção para garantir a objetividade dos processos de seleção.

4.1.2. Estabelece salários para diretores ou diretoras de escola equiparáveis aos de outros cargos com o mesmo nível de responsabilidade. (Ver instruções)

4.1.3. Estabelece um complemento salarial associado ao cargo.

## 4.2. Oportunidades de promoção e de formação profissional para os diretores e diretoras escolares.

### OPORTUNIDADES DE PROMOÇÃO E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Escala: respostas de SIM/NÃO

- 4.2.1. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção de diretores ou diretoras de escola para outros cargos, tais como de supervisão ou de inspeção educacional.
- 4.2.2. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção horizontal dos diretores e diretoras de escolas: concursos para transferências, obtenção de méritos para ocupar cargos de direção disponíveis, atividades de orientação, etc.
- 4.2.3. São realizadas consultas para conhecer as propostas de formação de diretores ou diretoras escolares.
- 4.2.4. Os programas de formação levam em consideração as necessidades de formação ou de desempenho profissional dos diretores ou diretoras de escolas.
- 4.2.5. A regulamentação prevê incentivos não salariais para a formação/capacitação dos diretores ou diretoras de escolas.

## DIMENSÃO 1.

**DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**Primeira Subdimensão.** Grau em que os regulamentos estabelecem o perfil do diretor ou diretora escolar, definindo funções de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído e, se aplicável, também com o perfil do diretor ou diretora definido para cada tipo de centro (\*) e promove a inovação e a pesquisa

\*O Ministério da Educação pode ter estabelecido diferentes funções para o diretor ou diretora de cada tipo de centro

### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS ESTABELECEM:

	1.1.1. Um perfil de funções de acordo com a liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.	1.1.2. Que as funções do diretor ou diretora sejam adaptadas aos diferentes contextos ou tipos de centros em que desenvolva a sua atividade.	1.1.3. Que as administrações educacionais promovam a pesquisa e a inovação em liderança pedagógica, inclusiva e distribuída.	1.1.4. O acesso a recursos materiais que permitam ao diretor ou diretora da escola poder exercer uma liderança pedagógica.
	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
Argentina	4	2	2	2
Bolívia				
Brasil	1	1	1	1
Chile				
Colômbia				
Costa Rica				
Cuba	6	6	6	6
Equador				
El Salvador				
Espanha	4	4	4	3
Guatemala				
Honduras	3	4	4	2
México				
Nicarágua	6	6	3	3
Panamá	6	6	6	6
Paraguai				
Peru				
Portugal	2	2	3	4
R. Dominicana				
Uruguai	2	1	3	2
Ibero-América	3,78	3,56	3,56	3,22

## DIMENSÃO 1.

**DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**Segunda Subdimensão.** Distribuição nos regulamentos dos tipos de atividade em que as tarefas do diretor ou diretora se concentram.

**ESTÁ QUANTIFICADO NOS REGULAMENTOS O TEMPO DE TRABALHO DEDICADO ÀS TAREFAS DE: (SIM/NÃO E %)**

	1.2.1. Gestão administrativa e processamento da informação.		1.2.2. Liderança pedagógica.		1.2.3. Prática de ensino direto com os alunos.		1.2.4. Interação com a comunidade educativa do centro.		1.2.5. Interação com outras organizações do meio em que vivem.		1.2.6. Gestão da convivência escolar.		1.2.7. Outros tipos de tarefas, se houver, com suas especificações.	
	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%	SIM/NÃO	%
Argentina	NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO	
Bolívia														
Brasil	NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO	
Chile														
Colômbia														
Costa Rica														
Cuba	SIM		SIM		SIM		SIM		SIM		SIM			
Equador														
El Salvador														
Espanha	NÃO	23	NÃO	22	SIM	18	NÃO	14	NÃO	6	NÃO	13	NÃO	4
Guatemala														
Honduras	SIM	35	SIM	25	SIM	15	SIM	10	SIM	5	SIM	5	SIM	5
México														
Nicarágua	NÃO	35	NÃO	30	NÃO	10	NÃO	10	NÃO	5	NÃO	5	NÃO	5
Panamá	NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO	
Paraguai														
Peru														
Portugal	NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO	
R. Dominicana														
Uruguai	NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO		NÃO	
Ibero-América SIM	2,00		2,00		3,00		2,00		2,00		2,00		1,00	
Ibero-América NÃO	7,00		7,00		6,00		7,00		7,00		7,00		7,00	

## DIMENSÃO 1.

**DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR OU DIRETORA ESCOLAR, COM PRIORIDADE PARA AQUELAS REFERENTES À LIDERANÇA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E DISTRIBUÍDA, E USO DESTAS FUNÇÕES PARA DEFINIR AS POLÍTICAS DE DIREÇÃO ESCOLAR.**

**Terceira Subdimensão.** Grau de coerência entre as funções do diretor ou diretora escolar e a definição de políticas relativas à sua seleção, escolha, formação e avaliação.

### GRAU EM QUE:

	1.3.1. A seleção do diretor ou diretora escolar está de acordo com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.	1.3.2. Os programas de formação dos diretores e diretoras escolares estão em conformidade com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.	1.3.3. A formação dos diretores ou diretoras das escolas é diferenciada de acordo com a experiência no exercício da função de direção.	1.3.4. A avaliação dos diretores e diretoras da escola está alinhada com o modelo de liderança pedagógico, inclusivo e distribuído.	1.3.5. Podem ser identificadas instituições responsáveis pela formação de diretores ou diretoras de escolas como líderes pedagógicos, inclusivos e distribuídos.
	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
Argentina	1	5	5	1	6
Bolívia					
Brasil	1	1	1	1	1
Chile					
Colômbia					
Costa Rica					
Cuba	6	6	6	6	6
Equador					
El Salvador					
Espanha	5	3	2	3	3
Guatemala					
Honduras	1	6	3	2	2
México					
Nicarágua	5	5	3	3	3
Panamá	6	6	6	6	6
Paraguai					
Peru					
Portugal	2	2	4	2	4
R. Dominicana					
Uruguai	2	3	1	3	1
Ibero-América	3,22	4,11	3,44	3,00	3,56

## DIMENSÃO 2.

### AUTONOMIA DO DIRETOR OU DIRETORA PARA TOMAR DECISÕES QUE MELHOREM A QUALIDADE, A EQUIDADE E A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO.

#### GRAU EM QUE OS REGULAMENTOS PERMITEM AOS DIRETORES OU DIRETORAS ESCOLARES:

	2.1. Flexibilizar a sua agenda de forma a favorecer o seu trabalho como diretor ou diretora pedagógico, inclusivo e distribuído.	2.2. A seleção e renovação do quadro de professores.	2.3. Definir e orientar a formação de professores.	2.4. Liderar o desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos e ao seu contexto.
	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
Argentina	1	1	1	4
Bolívia	1	1	1	1
Brasil				
Chile				
Colômbia				
Costa Rica				
Cuba	6	5	6	6
Equador				
El Salvador				
Espanha	4	1	2	3
Guatemala				
Honduras	3	1	1	
México				
Nicarágua	2	2	2	4
Panamá	4	4	4	4
Paraguai				
Peru				
Portugal	5	2	5	4
R. Dominicana				
Uruguai	2	1	1	1
Ibero-América	3,11	2,00	2,56	3,38

2.5. Decidir estratégias, metodologias e recursos pedagógicos-didáticos ligados à equidade, à qualidade e à inclusão.	2.6. Definir e gerir o orçamento do centro educacional.	2.7. Definir e/ou adaptar o conteúdo da documentação que regula o convívio no centro.	2.8. Liderar e promover a participação da comunidade educativa.
ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
4	1	3	1
1	1	1	1
6	5	6	6
5	4	4	5
4	4	3	4
4	4	4	4
5	5	5	5
1	1	5	4
3,75	3,13	3,88	3,75

## DIMENSÃO 3.

### PROMOÇÃO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA DE ACORDO COM O TAMANHO DO CENTRO.

	GRAU EM QUE OS CENTROS COM MAIS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:			GRAU EM QUE OS CENTROS COM MENOS DE 100 ALUNOS E ALUNAS SÃO INCENTIVADOS A UTILIZAR UM MODELO DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO, INCLUSIVO E DISTRIBUÍDO. A REGULAMENTAÇÃO:	
	3.1. Permite que a liderança em contexto escolar seja distribuída dentro das escolas.	3.2. Prevê a existência de órgãos de participação e coordenação no centro que contribuam para o projeto educacional institucional.	3.3. Define figuras de liderança complementares ao diretor ou diretora escolar com perfis próprios e funções específicas.	3.4. Contempla a criação de equipes de gestão de zona ou distrito, que permitem a distribuição da liderança de diretores e diretoras num grupo de escolas.	3.5. Prevê a existência de órgãos de participação e coordenação na zona ou distrito escolar que contribuam para o projeto educacional de cada centro.
	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
Argentina	4	1	1	1	1
Bolívia					
Brasil	1	1	1	1	1
Chile					
Colômbia					
Costa Rica					
Cuba	6	6	6	6	6
Equador					
El Salvador					
Espanha	5	6	5	5	6
Guatemala					
Honduras	4	4	4	6	5
México					
Nicarágua	4	4	4	4	4
Panamá	6	6	6	6	6
Paraguai					
Peru					
Portugal	5	5	5	3	3
R. Dominicana					
Uruguai	3	5	2	2	3
Ibero-América	4,22	4,22	3,78	3,78	3,89

## DIMENSÃO 4.

### ATRATIVIDADE DA DIREÇÃO ESCOLAR COMO PROFISSÃO. FATORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAIR E RETER BONS PROFISSIONAIS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA ESCOLAR.

**Primeira Subdimensão.** Profissionalização de diretores ou diretoras escolares.

#### GRAU EM QUE O REGULAMENTO:

	4.1.1. Define os méritos e critérios de acesso à direção para garantir a objetividade dos processos de seleção.	4.1.2. Estabelece salários para diretores ou diretoras de escola equiparáveis aos de outros cargos com o mesmo nível de responsabilidade.	4.1.3. Estabelece um complemento salarial associado ao cargo.
	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)	ESCALA (1 absolutamente nada; 6 totalmente)
Argentina	1	2	1
Bolívia			
Brasil	2	2	2
Chile			
Colômbia			
Costa Rica			
Cuba	6	6	6
Equador			
El Salvador			
Espanha	4	3	6
Guatemala			
Honduras	6	6	6
México			
Nicarágua	4	4	1
Panamá	4	4	4
Paraguai			
Peru			
Portugal	5	5	5
R. Dominicana			
Uruguai	2	1	1
Ibero-América	3,78	3,67	3,56

## DIMENSÃO 4.

### ATRATIVIDADE DA DIREÇÃO ESCOLAR COMO PROFISSÃO. FATORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAIR E RETER BONS PROFISSIONAIS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA ESCOLAR.

**Segunda Subdimensão.** Oportunidades de promoção e de formação profissional para os diretores e diretoras escolares.

	4.2.1. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção de diretores ou diretoras de escola para outros cargos, tais como de supervisão ou de inspeção educacional.	4.2.2. A regulamentação prevê a possibilidade de promoção horizontal dos diretores e diretoras de escolas: concursos para transferências, obtenção de méritos para ocupar cargos de direção disponíveis, atividades de orientação, etc.	4.2.3. São realizadas consultas para conhecer as propostas de formação de diretores ou diretoras escolares.	4.2.4. Os programas de formação levam em consideração as necessidades de formação ou de desempenho profissional dos diretores ou diretoras de escolas.	4.2.5. A regulamentação prevê incentivos não salariais para a formação/capacitação dos diretores ou diretoras de escolas.
	SIM/NÃO	SIM/NÃO	SIM/NÃO	SIM/NÃO	SIM/NÃO
Argentina	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Bolívia					
Brasil	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Chile					
Colômbia					
Costa Rica					
Cuba	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Equador					
El Salvador					
Espanha	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Guatemala					
Honduras	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
México					
Nicarágua	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Panamá	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Paraguai					
Peru					
Portugal	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
R. Dominicana					
Uruguai	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Ibero-América SIM	6,00	6,00	3,00	7,00	4,00
Ibero-América NÃO	3,00	3,00	6,00	2,00	5,00

